مقدمة الترجمة

بقلم: كبير مترجمي الكتاب

منذ ما يقرب من ربع قرن من الزمن، وفي خضم الانشغال بالعمل الفكري - قراءة وبحثا- لفت انتباهي، بزوغ الاهتمام بقضية التفكير النقدي، كأحد مقومات المجتمعات العفية. وتنامى ما لدي من مصادر ذات علاقة بالموضوع، واطمأنت نفسي "لالتهام" معظمها، حتى اذا استوت لدي المفاهيم والأفكار النقدية الحديثة، بدأت أولى أعمالي المنشورة فيه بورقة عنوانها: "دور المعلوماتيين في تقييم وانتقاء المعلومات ومصادرها في الموجة الحضارية الثالثة"[1]. بعدها تلاحقت لديّ مصادر المعلومات المتنوعة، لتخرج عصارتها في كتاب اعتُبر - وقتها - فريدا في موضوعه بعنوان: المعلومات والتفكير النقدي، والذي خرج الى النور عام 1998.[2] ولعل الفقرتين التاليتين تلقيان الضوء على فحوى ذلك الكتاب، وهدفه المنشود، حيث جاء فيه: "...والمتغير الذي تعالجه دراستنا الحالية يتمثل في أن عصر المعلومات الذي نعيش تحدياته، يجعل من التقييم النقدي للأفكار والمعلومات والمعارف، مهارة عامة، أو إلزامية، لا تختص بها فئة من الناس، وإنما تغدو إحدى المهارات الضرورية لأي إنسان في عصرنا، ذلك الإنسان الذي يواجه فيضا من المعلومات، أينما حل ... ووقتما كان." (ص 16) ومن ثم جاءت مناشدة الكتاب" استجابة مؤسساتنا بمختلف مستوياتها لتهيئة الفرص الممكنة لتكوين الفرد، الذي يعرف كيف يتلقى المعلومة، وكيف يقيمها في ذاتها، أو بالتعرف على مصدرها. وكيف يبني رأيا، أو يعالج قضية جدلية، وكيف يوازن بين الأراء، وكيف يكشف الخلل فيما يساق من حجج أو

---

(1) قدمت في الندوة العلمية حول الاستخدام الآلي في المكتبات ومراكز المعلومات المصرية بين الحاضر والمستقبل (19،20 أكتوبر 1996) القاهرة.

(2) حسني عبدالرحمن الشيمي. المعلومات والتفكير النقدي. ط1. القاهرة: دار قباء، 1418هـ - 1998م.

تبريرات" (الصفحة نفسها)

وربما كان هذا ما حدا بي للاهتمام بإصدار طبعة جديدة منه. وبينما كنت أعايش إتمام التعديلات أو الإضافات، إذا بي أحاط علما، بعزم جامعة القاهرة على تعميم تدريس التفكير النقدي على طلابها، واهتمامها بتوفير أعمال فكرية، تأليفا أو ترجمة في مقرره الدراسي. ومن ثم فقد طلبت من مشاركيَّ في الترجمة، مراجعة أحدث الإنتاج الفكري في التفكير النقدي، وأسفرت نتيجة البحث عن عدد من الكتب والمقالات، أضعاف ما توفر لي حال إعداد كتابي المشار إليه قبلا. فأخذت في قراءة مستخلصات الكتب، وبعد قراءة فاحصة لها، قررت اختيار ترجمة الكتاب الذي بين أيدينا؛ لشموله من جانب. ولأنه يعالج التفكير النقدي في نطاق التعليم العالي، من جانب آخر، وبخاصة أنه يمكن النظر إلى الكتاب الأول، على أن معالجته أقرب إلى سياق تعليم التفكير النقدي في مراحل لما قبل التعليم الجامعي، أما الكتاب المُترجم (الحالي) فتوجهه يستهدف تقييم وضع التفكير النقدي في التعليم العالي وتطويره. كما أشرنا من قبل. وعندما توفر لديّ الكتاب، توفرت على قراءة مبدئية له، فإذا به كتاب قدرت أنه – بدون مبالغة - خطير الأهمية، وهذا ما تشير اليه الأرقام التالية:

- عدد الدراسات التي يحتويها: 34 دراسة.
- عدد المؤلفين 67 مؤلفا.
- عدد القارات الممثلة فيه خمس قارات.
- عدد البلاد عشرة بلدان.
- مشاركة أكثر من ثمانين مؤسسة.

رؤيتنا للترجمة

منذ أن بدأت الدخول الحقيقي لمجال الترجمة، قبل حوالي ثلاثين عاما، وضعت نصب عيني أني أتعلم أولا. وعندما يصل الإنسان إلى هذه القناعة، حيث ينحي جانبا، مزايا كثيرة للترجمة - رغم كريم مقصدها – ويجعل التركيز على الإفادة من المحتوى الفكري في ذاته، وتأمل نهج أصحاب الأعمال الأصلية في تناول الأفكار. واستقرار ذلك في خلفية المترجم، يتحقق في أفضل صوره، مع الكتب التي تمثل تحديا فكريا. وقد قدر لي أن تتسم الأعمال التي أسهمت بترجمتها، بمثل هذه السمات. ولا شك أن آخرها، أي الكتاب الذي بين أيدينا،

يمثل نموذجا جليا لذلك، فالأفكار فيه، تستعصي على القراءة العابرة، وأيضا لغته الخاصة به، فرغم أنها في الأبحاث جميعا، لغة واحدة هي الإنجليزية، إلا أن كلا منها، يكاد يستقل بتعبيراته وصيغه. ومن هنا تتجدد الحاجة إلى تروٍّ ذهني خاص، عندما ينتهي المرء من قراءة أحدها، ويبدأ فيما يليه.

وقد يعجب كثير من القراء عندما أقر- راجيا الصدق- أن هذه التحديات، او الصعوبات، هي التي مثلت لي (ولمشاركي في الترجمة)، قدرا من المتعة، لم أحس به من قبل، لقد استمتعت أثناء قراءتي المبدئية، واستمتعت أثناء قراءتي المتمعنة، واستمتعت وأنا أراجع ترجمتي وترجمة مشاركي. ولم يقتصر الأمر على ترجمة العمل، بل كنت أترجم نفسي أيضا – إذا صح التعبير- فالكتاب يركز في معظمه، على المراجعة الفاحصة للذات، وإن أخذت توصيفات متعددة مثل: الانضباط الذاتي، والمصارحة (التخلية) الذاتية، وتجنب الانحياز الذاتي.. إلخ. وهنا تتولّد متعة جديدة نتيجة تأثري الذاتي بهذه التوصيفات، بل وعملت على "عدوى" الآخرين بها(*).

التفاعل مع الترجمة – الترجمة تعلما

إن لي موقفا قد يكون شخصيا من الترجمة، يتمثل في اقتناعي، بأنها أفضل أسلوب لدراسة موضوع ما، لا عبودية للنص كما يرى البعض، ولا علوا على النص كما يدعي آخرون. إني أنظر إليها باعتبارها عملية تفاعل مع النص. وبخاصة أن معظم ما مررت به من تجارب في الترجمة، كان لأعمال تأصيلية في موضوعاتها. وبالمناسبة فقد زادني هذا معايشة للعمل- مرة أخرى- كمتعة.

ارهاصات الاهتمام بالتفكير النقدي

إن قيمة التفكير النقدي، الذي ناديت بالعناية به منذ ربع قرن، قد يجليها بوضوح، الإرهاصات التي بدأت تكشف الانتباه إلى الاهتمام به على مستوى العالم (الغربي) منذ حقبة السبعينيات. ففي الولايات المتحدة، على سبيل المثال، حظي التفكير النقدي بتأييد

(*) بل إني ضمنت بعض خطبي في المساجد باستشهادات –وبخاصة النماذج التطبيقية منها- فالحكمة ضالة المؤمن.. والتلاقي بين الفكر الموضوعي والإيمان أمر لا لبس فيه. ولست أدري من صاحب المقولة التي فحواها: أن الرسالة (message) الأفضل هي تلك التي يصيغها القارئ وتنبثق منها اختياراته.

ملحوظ من الحزبين الرئيسين في الولايات المتحدة، وظهر ذلك جليا في بياني كل من الرئيسين: جورج بوش، وباراك أوباما. إذ كان التفكير النقدي أحد الأهداف التي عبر عنها بوضوح تقرير: أميركا 2000 (1991,40) وهو بيان عن السياسة التعليمية، حظي في مقدمته بتأييد بوش رئيس الولايات المتحدة في ذلك الحين. أما الرئيس أوباما فقد ضمن التفكير النقدي، كواحد من ستة أهداف رئيسة للتعليم (أو التربية) وذلك في خطابه عن حالة الأمة (2014).(1)

وإذا كان الإحساس بأهمية التفكير النقدي يبدو متواضعا في عالمنا العربي، فإننا لا ننكر الوجه الإيجابي لمبدء تطبيق دراسة مقرر خاص به في جامعة القاهرة، وإن جاء متأخرا. لكننا نأمل أن يؤخذ بنفس الجدية التي تؤخذ بها المقررات التخصصية المعتادة.

رؤية مستقبلية

أما الرؤية المستقبلية التي نستشرفها، من خلال التجربة الحالية، فيمكن النظر إليها من خلال ثلاثة مستويات: أولا: المستوى الفردي، تعلمنا من هذا العمل أن المصابرة على قراءته كله، تلك القراءة المتفاعلة التي وصفتها من قبل، يمكن أن، تتساوى مع "دبلومة" في الموضوع أي في التفكير النقدي، الذي يمثل محور دراسات الكتاب، مضافا إليه إلمام، له قيمته، بالتخصصات ذات العلاقة.

ثانيا: المستوى الجمعي، أن يحيا الناس في أمتنا، أفرادا ومجتمعات، السلوكيات الفكرية الإيجابية التي نزخر بها أبحاث الكتاب.

ثالثا: المستوى البحثي من الحقائق التي تستدعي الانتباه والتقدير، على حد سواء، أن معظم الأعمال الفكرية في الكتاب، تعتمد على البحث الإمبريقي أو الخبروي، الذي يستخدم في العلوم الاجتماعية (في مقابل البحث التجريبي الذي يستخدم في العلوم البحتة و التطبيقية على العناصر المادية) فمعظم هذه الأعمال، تحتوي على نسبة، كأنها معيارية، من التنظير، ثم تتبع بالجسم الرئيسي في البحث باختيار العينات، وإجراء المقابلات، وغيرها من أدوات البحث المعروفة. فهذه التجارب مما يمكن تسميته "تجارب مختبرية" يتم تعميم

(1) روبرت إينيس: التفكير النقدي مفهوم عصري مبسط (فصل1 ص1)

تطبيقها على نطاق المجتمع الأوسع، لتشكيل العقل الجمعي الواعي. وإذا كانت هناك جهود نادرة في مجتمعنا العربي، لمثل هذه الدراسات، فينبغي ان تأخذ حقها من التعريف والانتشار والتطبيق. وفي هذا الصدد، فإنه يسعدنا أن يكون أحد الأبحاث البارزة للكتاب الذي بين أيدينا، بقلم باحثة مصرية(*)، تأخذ مكانها ضمن هذه النخبة من الباحثين، ويعتبر بحثها معبرا عن البيئة المحلية، والدول النامية بشكل عام. كما يمكن أن يكون محتوى هذا الكتاب المترجم منطلقا للعديد من الدراسات التي تنطلق " بما لدينا من ثقافة نقدية إسلامية عربية، وإن عبر عنها الكتاب بشكل غير مباشر، باستخدام المناهج الحديثة.

لقد وقع في أنفسنا هذا التصور، عندما كان علينا مقاومة التعليق، هنا او هناك، على كم كبير من المحتوى، الذي يترجم (بحق) القيم الراسخة لدينا، دينا ودنيا، وذلك توقيا للخروج عن الهدف الرئيس للترجمة، من توصيل المضمون الفكري الذي لا ينحرف عن مقصود الكتاب، ولذا فإننا لم نتوجه إلى التعليق والتفسير إلا ما كان في مقام الضرورة.

والحقيقة أن لدينا طموحا يمكن تحقيقه، من خلال نوعية معينة من باحثين، ذوي ثقافة عميقة وبخاصة، إلمام بالثقافة الإسلامية في عصور الانفتاح الفكري، ووعي مستنير بالبيئة الاجتماعية والسياسية المعاصرة، في الاضطلاع بعمل موسع يبحث في التلاقي، بين القيم المبثوثة في الكتاب وتلك المكنونة في ثقافتنا.

اعتراف بالفضل

كُثر هم أولئك الذين أفادونا برأيهم ونصائحهم. بداية بالأستاذ المكرم محمود أحمد محمد –أخصائي المكتبات بالجامعة الأمريكية بالقاهرة- الذي وفر لنا النسخة المطبوعة من الكتاب، ومرورا بأبناء، وبعضهم الآن زملاء، ممن اطلعوا على عينات من الفصول المترجمة، وأفادوا بنصائحهم أو تفهيماتهم، وهم وفق الترتيب الزمني لاطلاعهم الأساتذة والدكاترة: إبراهيم بسيوني مدير عام مكتبة كلية الآداب، جامعة طنطا، وعبد الله عامر عضو هيئة التدريس بذات الكلية، و(م) عبد الله حسني الباحث الزراعي، وبدران رياض الموجه الأول بالتربية والتعليم، وعبد المجيد عبد الله الموجه (أيضا) بالتربية والتعليم، ورباح فوزي محمد

(*) هيا بالي-التفكير النقدي من منظور مختلف الثقافات: التفكير النقدي في مواجهة تحديات التنوع الثقافي (الفصل رقم 19).

أستاذ ورئيس قسم المكتبات والوثائق والمعلومات. ج. الأزهر، ورضا محمد النجار أستاذ ورئيس قسم الوثائق والمكتبات ك. اللغة العربية ج. الأزهر بالمنوفية، ورمضان الصفتي الباحث التربوي والمعلوماتي، وهشام خليفة عبد العزيز(باحث دكتوراة في الرياضيات)، ولا أنسى أن أشكر مكررا، عبد الرحمن فراج الأستاذ بقسم المعلومات في آداب بني سويف، على دعمه لإعداد كتابي الأول (المؤلف) حول الموضوع، وهناك شكر خاص للدكتور عماد عبد العزيز، الذي قام فضلا عن مشاركته في الترجمة، بالتسهيلات اللازمة للحصول على حق النشر، وللباحثة ياسمين حسني المشاركة الثانية، والتي أدارت جهودي في الترجمة والشؤون الحياتية الداعمة لها، وتحملت أعباء متعددة في وقت متزامن. كما أشكر المجموعة العربية للتدريب والنشر، على ما بذلته من جهد في سبيل اخراج هذا العمل الضخم، في أفضل صورة ممكنة. ولعل هناك كثيرين جديرين بالشكر، لا أعرفهم، يأتي في مقدمتهم، قراء مجهولون يصبرون على الاطلاع على محتوى الكتاب وبخاصة من يُصححونه بقراءة ناقدة، راجين بذلك عند الله سبحانه أجرا لهم ولنا.

بقيت رسالة خاصة أوجهها لطلابي وزملائي من أصحاب تخصصي الدرامي–أي المكتبات والمعلومات والوثائق–أنه ماكان لى أن أتصدي لقضية "التفكير النقدي "لولا دراستي للتربية وعلم النفس وإلمامي بالعلوم السياسية، وإطلاعي الواسع نسبياً. ومع ذلك، فإن عشقي للموضوع أتي من صلب تخصصنا ومصادره باللغة الانجليزية .وهو مايمثل – فيما اري –شرفاً للتخصص الذي لاغنى له عن الفكريات التي توجه وترشد وتؤسس للأبداع الذي تساعده التقنيات.

وقبل ذلك وبعده، لا أملك أمام فضل ربي الكريم الذي أمد حياتي، ليكتمل هذا العمل إلا الدعاء:

(...رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ...) (النمل ،19)

د. حسني عبد الرحمن الشيمي
كبير المترجمين والمحرر المسؤول
المعادي الجديدة – بريد إلكتروني hsheemy@yahoo.com

مقدمة

مارتن دافيس ورونالد بارنيت

Martin Davis and Ronald Barnett

تساؤلات، وسياق، وتحديات

ماذا يقصد بالتفكير النقدي في نطاق التعليم العالي؟ وكيف نما البحث ونمت الدراسة فيه خلال العقود الأخيرة من الزمن؟ وما هو وضع الإنتاج الفكري فيه في وقتنا الحالي؟ كيف نرتفع بإمكانات التفكير النقدي؟ وما هي نوعيات التعليم اللازم اتباعها للوصول إلي تلك الإمكانات؟ وما السر في الاهتمام بهذا الموضوع الآن؟ تلك هي الأسئلة المفتاحية الدافعة للعمل الذي بين أيدينا، إننا نتحرج من إطلاق أوصاف مثل: شامل، أو كامل، أو نهائي. ولكننا نعتقد في ذات الوقت - إذا أخذنا العمل في مجمله - أن الفصول التي يحتويها تقدم معاً نظرة متوازنة للمفاهيم المعاصرة للتعليم العالي علي مستوي العالم. إننا، أيضاً، نرى أن الحاجة ماسة إلي هذا الكتاب، ونحاول أن نضع أسبابنا لهذا الإدعاء بين يدي القارىء من خلال هذه المقدمة.

بداية لابد أن نقر بأن السياق الذي نتعامل معه سياق معقد تمضي مساراته في اتجاهات مختلفة، وكل منها يحاول التغطية على الآخر. فأولها إحساس - وبخاصة في خليج الباسفيك كما نلحظ في الصين ومعها أقطار أسيوية أخري - أن التفكير النقدي لم يجد إلا اهتماماً ضعيفاً عبر عقود بل قرون. فقد وقع التربويون هناك تحت تأثير تركيبة متشابكة من الفكر الكونفوشيوسي والاتجاهات الثقافية التي تنظر إلى المعلم باعتباره صاحب سلطان وله طرقه الذاتية (الخفية)، في نقل المعرفة، يوجهها شعور بأن دور التعليم هو المساعدة في بناء الشخصية ذات الهوية أو الشخصية القومية.

ومع ذلك فقد شهدت العقود الأخيرة نمواً في الإحساس بأن التحديث، يتطلب في مواقف كثيرة، أن يطرح فيها الطلاب تساؤلاتهم، إذا كان للتعليم العالي أن يستثمر كامل إمكاناته في إعادة تشكيل المجتمع. يلي ذلك (ثاني المسارات) إحساس مواز وبخاصة في الدول التي نشأت حديثاً في أفريقيا وجنوب أمريكا، وأيضاً تبدو بوضوح، في دول الشمال المتقدمة ، أن التفكير النقدي مكوّن ضروري للوصول إلي مواطنين ذوي بصيرة نقدية. وثالثها أنه يجري - وبخاصة في الولايات المتحدة - اهتمام بأن الطلاب في عموم التعليم العالي لا يتلقون ما يكفي لتنمية قدراتهم الناقدة. فقد ساد اهتمام من نوع آخر، وبخاصة مع نشوء الجامعة "الإستثمارية the entrepreneurial" وتبني مبادئ اقتصاد السوق في التعليم العالي، تصميم علي رفع مستوى نوع من المهارات يتلاءم بشكل أوضح مع متطلبات الاقتصاد العالمي. وعلي سبيل المثال فقد لوحظ في الولايات المتحدة واستراليا أن التفكير النقدي زوي من النقاش العام، مع ارتفاع صوت "الوظيفية employability". أي متطلبات شغل الوظائف.

هذه المتغيرات تطرح عدداً من الملاحظات، لعلها، تحديداً، أن التفكير النقدي أصبح يلقي اهتماماً علي المستوى العالمي، إلا أن وجوده قد يكون - لأسباب مختلفة - هشاً، وأن تفسيره يخضع لطيف من الأغراض متغيرة في ذاتها.

ففي الماضي نظر إلي التفكير النقدي على أنه علامة مميزة لمن أتم دراسته في التعليم العالي والحقيقة أنه كان يوجد ربط معتبر بين المفهوم الليبرالي لفكرة الجامعة وفكرة التفكير النقدي. إذ أن الجامعة تحديداً قامت بإتاحة مساحة يمكن للعقل فيها أن يدرك ما لديه من قدرة ليكوّن أحكامه الخاصة الموثقة. والآن عندما أصبح التعليم العالي مشروعاً عاماً، وتضاعفت قيمته الاقتصادية، فقد فتح ذلك الباب أمام السؤال حول ما إذا كان يمكن أن يكون للتفكير النقدي قيمة اقتصادية؟ وإذا كانت الإجابة بالإيجاب، فما هي السُبل لتحقيق ذلك؟ وبناء علي ذلك. نستطيع القول بأنه يبدو أن فكرة التفكير النقدي تلقى تأييداً واسعاً داخل المجتمع في بعض الأحيان. ومن ثم تبقى الحاجة إلى إعادة تشكيله لكي تكون قيمته الإجتماعية أكثر ظهوراً للعيان.

ما الذي يقوم به هذا الكتاب

كتابنا هذا يحفل بأكثر من دراسة للتفكير النقدي سواء من حيث المفاهيم أو من حيث ما يختص به من مهارات. فهناك كتب كُثر قامت بهذه المهمة بالفعل (راجع أحد الأمثلة الحديثة عند: مون Moon 2008) وهناك من المتخصصين من قاموا أيضا بتحرير أعمال حول الموضوع جرى تأليفها، تبحث، على سبيل المثال، في التفكير النقدي وإمكانية تعميمه (Norris ،1992).

أما هذا الكتاب فيقوم بالدراسة الفاحصة لتطبيق التفكير النقدي بصفة عامة، ثم لتطبيقه، بعد ذلك، في التعليم العالي. وكما سنرى، فإن معالجة الفكر النظري في التعليم العالي أفرزت لنا آراء تتسم بالاختلاف العميق، يصل إلى حد الخصام بين الدراسين والباحثين الذين فكروا ملياً في الموضوع.

إن للكتاب الذي بين أيدينا أربعة أهداف:

1. جمع الأبحاث الرئيسة (المفتاحية) أو مختارات من نصوص مفتاحية في المجال.
2. إلقاء الضوء تحديداً على ما تم إنجازه من أعمال تدور حول التفكير النقدي في سياق التعليم العالي على وجه الخصوص.
3. عرض (في هذه المقدمة) لنظرة طائر حول الإنتاج الفكري في الموضوع، ثم:
4. استثارة مزيد من الاهتمام والحوار حوله.

ولقد كنا عند اختيار المسهمين، على وعي كامل بأن التفكير النقدي في التعليم شأن عالمي ذو جمهور نتوقع له أن يكون بالملايين.

إن جميع التربويين في كل المجالات لديهم، أو ينبغي أن يكون لديهم، اهتمام بالتفكير النقدي. ومن المرجح أن يكون بؤرة اهتمام في التعليم العالي في زمننا هذا. ولذا كنا حريصين في تجميعنا لهذا الكتاب على انتقاء مسهمين (مؤلفين) من أنحاء مختلفة، ومن كل القارات، وكذلك من طيف من المجالات الموضوعية. وأيضاً إفساح واسع لوجهات النظر المتعددة. وتحقيقاً لهذه الغاية يشتمل الكتاب على مؤلفين من خمس قارات وعشرة أقطار وأكثر من ثمانين مؤسسة جعلوا الكتاب ثمرة حقيقية تمثل منتجاً عالمياً لجهود جماعية لعشرات من الدارسين.

اعتبارات وتقديرات وبيئيات

تحتمل عبارة "التفكير النقدي في التعليم العالي" معاني مختلفة بالنسبة لكثير من الناس. فهل هي نزوع للبحث عن الأخطاء؟ أم هل هي إحدى الطرق لتحليل الأفكار؟ وهل هي اتجاه أو استعداد أخلاقي؟ فتعليم تنمية القدرات الفكرية النقدية والمفهوم الماركسي للوعي النقدي يختلفان اختلافاً كبيراً عما يشغل أهل المنطق من تحديد الزائف من فقرات النصوص، أو تمييز الصالح من الطالح وفقاً للقياس المنطقي. ويمكن للتفكير النقدي أن يتضمن - في سياق التعليم العالي - مناقشات حول التربية النقدية، وانتقادات سياسية لدور التعليم ووظائفه في الوفاء بحاجات المجتمع، وأساليب نقدية خفيفة للمنهج، وتنمية المواطنة الناقدة أو أي قضايا تربوية أخرى ذات علاقة تحمل الصفة المسمّاة بـ"نقدي". ويمكن أن تكون بنفس القدر مهتمة بتنمية المهارات العامة في الاستدلال باعتبارها مهارة يمكن أن تكون لدى جميع الخريجين. وعلى الرغم من تضاعف تلك التفسيرات ووجهات النظر، وبعد أكثر من أربعة عقود من تكريس العمل الدراسي أو البحثي، فإن مفهوم التفكير النقدي يظل مفهوماً مراوغاً، أكثر من أي وقت مضى. ويبدو أن ويليامز رايموندWilliams Raymond كان موفقا في وصفه بأنه "الأشد صعوبة" (76، Williams1976).

إن التعريفات الفلسفية التقليدية لمفهوم التفكير النقدي لم تثر بالضرورة جدلاً في جميع الأعمال الدراسية التي تناولت التفكير النقدي. كما لم تشغل تعريفاته تركيزاً زائداً في مجالات مثل التربية النقدية أو النقد المخفف. ولا يساعد تعلم هذه التعريفات المرء علي بلورة اتجاه ما إزاء المجتمع الذي يحيا فيه. كما أن التعريفات الفلسفية للتفكير النقدي لا تساعد بشكل مباشر - أو هذا ما يعتقده الكثيرون - على تكوين المواطن الناقد. وقد تكون الخواص الجوهرية للتفكير النقدي هي التي ستظل دائماً راسخة في أذهاننا لما نعنيه بـ"التفكير النقدي" مادام هذا التفكير في أساسه يدور حول مهارات من نوع معين. (مثل: إقامة الحجة والإستدلال، وهلم جرا). ومع ذلك فليس التفكير النقدي مغلقاً في هذه الدائرة. إذ تبدو تعريفات الفلاسفة التقليديين عاجزة عن استشراف الدوائر الأوسع لدراسات التفكير النقدي كما تطبق في سياق التعليم العالي.

إن أموراً في الممارسة الواقعية تبرز في هذه المواقف. وهناك كتاب أمريكي بعنوان: التعليم العشوائي القاصر في الجامعات (2011) Academically Adrift limited Learning Campuses أثار اهتماماً واسعاً، ولقي من وسائل الاتصال تجاوباً ملحوظاً (مانا كونيس Mataconis, 2011؛ أعضاء إن بي آر .NPR 2011؛ ريمر Rimer, 2011) وقد تتبعت الدراسة التي بني عليها الكتاب النمو التعليمي لمعدل مهارات 2322 ألفين وثلاثمائة واثنين وعشرين طالباً جامعياً في الفترة من 2005 إلى 2009. وأثبتت هذه الدراسة أن 45% من الطلاب لم يحققوا نمواً يذكر في تفكيرهم النقدي، أو في مهاراتهم الاستدلالية في خلال السنتين الأوليين من الدراسة الجامعية وأن 36% منهم لم يحققوا، أيضاً، أي تقدم يذكر بعد السنوات الأربع للتخرج (Arum and Rosca ،2011) وعندما جرى اختبار للطلاب عقب دراسة مقرر في التفكير النقدي على مستوى الجامعة لم يستطع أولئك أن يميزوا بين الحقيقة والرأي، ولا استطاعوا أن يقدموا عرضاً واضحاً لرؤية موضوعية لتقريرين أو أكثر من التقارير المتعارضة، أو أن يحددوا السبب في مشكلة مفترضة، دون أن يتأثروا بالخطابة الحماسية أو الابتزازات العاطفية. ولا شك أن هذه مجموعة نتائج مزعجة، وتجعل افتراض أن تعليم التفكير النقدي، يجري على قدم وساق، أمراً مشكوكاً فيه - على الأقل - فيما يخص الحياة الجامعية في أمريكا.

وزيادة على ذلك فإن تقريراً بارزاً صدر عن مجلس من المنظمات الأمريكية من العام 2006 (Casner-Lotto-And Benner.2006) أوضح فيه المسؤولون عن التوظيف، الذين أجري عليهم المسح، مجموعة المهارات المطلوبة في مواقع العمل خلال القرن الجديد، وإذا بأرباب العمل هؤلاء يضعون التفكير النقدي في رأس القائمة. بل إنه جاء سابقاً على التجديد "innovation"و"تطبيق تقنيات المعلومات". ولما طلب منهم (أي من أرباب العمل) حديثاً أن يقيموا الخريجين - الذين التحقوا بالعمل – (من ثلاثة أنواع من مؤسسات التعليم هي: مدارس الثانوي، وكليات السنوات الثلاث، وكليات السنوات الأربع، وأن يعبروا عن آرائهم بوضوح في عجز العدد منهم في التفكير النقدي، فإن نسبة أرباب العمل الذين شهدوا بذلك بلغت 57.5%، 72.7%، 92.1% على التوالي. (كزنر– لوتو- وبنر (2006) Casner-Lotto and Benner. ويعني ذلك أن 92% من أرباب العمل

الذين شملتهم الدراسة؟ وصفوا خريجي السنوات الأربع أنهم "عجزة deficient " في تفكيرهم النقدي. وقد بدا من هذه الأرقام أن أرباب العمل في الولايات المتحدة يحسنون تقديرهم لأهمية التفكير النقدي، حتى لو كان وضعه ضعيفاً في الحياة الأكاديمية. أما في المملكة المتحدة، فإن مؤسسات التعليم العالي فيها قد تخلت الآن إلى حد كبير عن التفكير النقدي، وتحولت إلى مهارات "يغمض تعريفها" مثل "العمل الجمعي أو فرق العمل" و "التواصل" و "القيادة" إنها تلك السلسلة من المهارات التى يضطر المحاضرون إلى المرور عليها عرضاً كلما مزجوها في تدريسهم. وبهذا يصبح الطلاب سلعاً تعليمية تحويلية داخل مشروع استثمارى ضخم عوضا عن مبدأ "التعليم من أجل التعليم" (Education News،2013). وهنا يتضح ظهور نوع من التناقض في الحياة الأكاديمية الحديثة. ففي الوقت الذى يحتاج التصنيع فيه إلى مزيد من التفكير النقدي، فإن الجامعات يقل اهتمامها - على الأقل في بعض البلدان – بتبنيه له، رغم زعمها بتقدير أهميته. ولعلنا نشعر أنه ليس من قبيل المصادفة أن الولايات المتحدة والمملكة المتحدة اللتين تعدان من الدول التى شهدت أكثر حركة في تسويق التعليم الجامعى، ودفعه قُدما للخضوع الواضح للقيم الاقتصادية، هما نفس الدولينين اللتين تواجه فيها مكانة التفكير النقدي مرحلة الخطر.

ويأتي هذا في وقت تتواصل فيه أكثر من أي وقت مضى علاقة الجامعات - على مستوى العالم - بعالم الأعمال. وخلاصة القول إن الجامعات لم تشهد في تاريخها مثل هذه الدرجة من التحالف مع القطاع الاقتصادي، وأنها (فيما يثير السخرية)لم تشهد هذا العجز في الوفاء باحتياجاته.

لقد أصبح التفكير النقدي وتنمية مهاراته، ضمن أمور أخرى، أقرب إلى الهجران، كجزء من التحول نحو الجامعة الاستثمارية. وهناك تساؤل يُطرح: حول ما إذا كان من الممكن تعليم التفكير النقدي، وهل هذا أمر يدخل في دائرة الوجوب؟ وإجابة ذلك، بداية، موضع جدل، وهى تعتمد في جانب منها على مفهومنا للتفكير النقدي. إذ يتوافق كثيرون على أن إدراك الحجج وبنائها هو تفكير نقدي– مثلها في ذلك مثل مهارات الاستدلال - لها قيمتها وأهميتها، بينما يوجد مستوى أقل من الاتفاق حول فكرة تعليمه

في فترات التغير الاجتماعي والسياسي الحاسم (فيما يرى أصحاب التربية النقدية). وهناك آخرون لا يسعدهم تعليم التفكير النقدي، بأي شكل من أشكاله. وقد حاول الحزب الجمهوري في ولاية تكساس أن يمنع تعليم التفكير النقدي في المدارس (2012، Strauss). أما لماذا يريد الحزب الجمهوري بأن يمنع ذلك بالضبط؟ هنا لم يكن الأمر واضحاً. إنا إذا أردنا أن نحدث تقدماً ملموساً في قضية التعليم النقدي في التعليم العالي، فإن ذلك لا يمكن تحقيقه إذا كان مفهومه ذاته يفتقد الأرضية النظرية وتحديد المفاهيم. ومن المؤكد أن التفكير النقدي يظل "واحداً من المفاهيم الواضحة في التعليم الغربي، الذي يتمتع بالتوافق عليه ومع ذلك لا نعثر له على التوصيف المناسب" (Barnett ,1997).

ماذا علينا أن نفعل ؟

إن الصورة كما نراها أنه على الرغم أن قضية التفكير النقدي في التعليم العالي تشغل - أو ينبغي أن تشغل - بال الكثيرين فإنها تعالج في شكل "حتّة بحتّة" piecemeal fashion وفي ظل القيود أو الحدود التي تضعها التخصصات والمجالات الموضوعية (فلسفة، علم اجتماع، علم نفس، تعليم، تربية، دراسات الإدارة...إلخ). ولا توجد إلا محاولات قليلة لتكوين رؤية كلية واسعة للموضوع، رؤية تنظر بإمعان في المكان الذى ينبغي أن يشغله التفكير النقدي في خريطة الدراسة الجامعية، والكيفية التي يجري بها تدريسه وتعليمه. إنها إذن الحاجة الملحة إلى مزيد من الاهتمام بالتفكير النقدي، في المنهج، وفي الجامعة، وفي العالم من ورائهما، حتى يمكن أن تتجمع المقاربات (الطرق) الرئيسية لبدء تكوين جسم موحد للتخصص دراسة وتطبيقاً.

وهناك مهمة أخرى، تحتل أولوية بارزة ألا وهي تصميم نموذج للتفكير النقدي كما يمكن تطبيقه في التعليم العالي. وقد بذلت جهود امتدت على مدار ما لا يقل عن أربعين عاماً في موضوع التفكير النقدي والمنطق غير الصوري (العام) informal، والمهارات المطلوبة للتفكير النقدي السليم. وهذه الأمور تدخل في صلب تعليم التفكير النقدي (بمعنى أنها تهدف لتنمية المهارات التي يحتاج الطلاب إلى اكتسابها في تعليمهم العالي). وفي مقابل ذلك، لم يبذل إلا أقل القليل، فيما ينبغي أن يكون عليه تفكير الطالب نقدياً إزاء

العالم الأوسع، والسبل التي يمكن أن يساعد فيها التعليم العالي على تحقيق ذلك. ولذا فإن تصميم نموذج للتفكير النقدي في التعليم العالي يأخذنا نحو الوقوف على طبيعته وإمكاناته.

لا بد في البداية أن نقر أن الفلاسفة كان لهم نصيب كبير في الفكر الدائر في الأمر، وبخاصة أولئك الذين كرسوا أنفسهم لدراسة الاستدلال، والمحاجة (استخدام الحجج) وفلسفة العقل. وكان من الطبيعي أن يربطوا بين التفكير النقدي بكيفية التحدي بالاستدلال بوعي وعمق. إن هذه المجالات المعترف بها ينبغي أن تتوافق مع مجموعة أخرى لها أهميتها الكبيرة. ونعني بذلك ما هو المحتوى التعليمي الذي ينبغي تقديمه في عالمنا الحديث؟ وللإجابة على هذا السؤال، فإن هناك معسكرين يمكن تمييزهما، من المنظور التربوي: أولهما أولئك الذين شدهم الاهتمام بقوة إلى تقديم التعليم للطالب كفرد، وثانيهما أولئك الذين يرون أن التعليم ينبغي تقديمه على أنه أحد السبل لتغيير المجتمع، أما نحن فنرى من وجهة نظرنا أن محاولة تصميم نموذج للتفكير النقدي في التعليم العالي يوفق بين وجهات النظر المختلفة لم تجر من قبل. ومن ثم فقد حاولنا توفير هذا الإطار في الصفحات التالية، لعلنا بعملنا هذا نقدم هذا النموذج آملين أن تتحدد من خلالها النقاط التي تتوافق فيها المواقف المتنوعة في التآلف، بين بعضها البعض.

ثلاث رؤى متنافسة

هناك ثلاث رؤى أو وجهات نظر (أولها الفلسفية تلك التي عرضناها توأ في السطور السابقة) والتي تولي اهتماماً للتفكير الواضح واليقظ، ويشمل المنطق الصوري القياسي وغير القياسي، وكيفية الربط بين التفكير النقدي وبين استخدام اللغة في السياقات العامة، وكيف تشكل جزءاً من عملية الإدراك المعرفي في النظم المتطورة والقابلة للتكيف... وهلم جرا. أما اهتمام المنظور التربوي - الرؤية الثانية - فإنه ينصب بشكل رئيسي على النمو التربوي الأشمل لشخصية الطالب الفرد، وفي سبيل الوصول إلى هذه الغاية، فإنه معني بالسبل التي تحقق مكاسب على النطاق الاجتماعي الأوسع خارج الفصل، من خلال تنمية وتشكيل الاتجاه النقدي الاجتماعي. والرؤية الثالثة تخص

المنظور الاجتماعي الإيجابي - كما يمكن تسميته - وهو في ذاته استعداد وتركيبة معقدة من المواقف، نابعة من اهتمام المرء بأنه يرى المجتمع نفسه قد تحول، وأن يرى غرس الاتجاهات النقدية للطلاب وقد مهد لتحقيق هذه الغاية. وهذا يشمل التربية النقدية (بمعنى تعليم الطلاب تحليل مسالك التفكير وبنمي فهم المشاركة السياسية) والمواطنة النقدية (أي غرس المواطنة النقدية فيهم).

وكما سنرى، فإن هذه الرؤى أو وجهات النظر الثلاث ليست منفصلة تماماً بأي حال من الأحوال. فالحدود بينهما غير ملحوظة. ولذا نجد المعلقين، والباحثين، والدارسين، يتخذون جميع السبل التي تجعل مواقفهم عابرة لهذه الحدود، وعلي سبيل المثال، فإن علاج الفصل بين وجهتي النظر الأخيرتين - نعني المنظورين التربوي والاجتماعي النشطين - هو مجال اهتمام لرأب الصدع الماثل في جسد الجامعة الحديثة، وذلك بتركيزها علي تنمية المهارات التقنية والاستعدادات العملية للخريجين، فضلاً عن الدور الذي عاشته طويلاً باستهداف إعداد مفكرين نقديين ذوي بصيرة، يقرؤون الأمور جيداً. هؤلاء الذين يمثلون مكسباً له وزنه للمجتمع ككل (Daymon and Durkin, 2013). ومع ذلك فما زالت هناك توترات بين المنظورين. وعند قيام أي كتاب يحاول القيام بمسح للفكر الجاري يلحظ الاهتمام بما يواجهه التربويون من مخاطرة، يراها الفلاسفة منحرفة وبعيدة، بينما يرى التربويون أن اهتمامات الفلاسفة مخاطرة قصيرة النظر ومضللة. ومن ثم فإن علي أي كتاب يتناول التفكير النقدي في التعليم العالي أن يعالج المنظورين دون المساس بشخصية كل منهما. وكتابنا هذا محاولة لفعل ذلك بالضبط.

حركات التفكير النقدي

يرى ريتشارد بول Richard paul (2011) أن تطورات الوعي بالتفكير النقدي جاءت على ثلاثة موجات متميزة، ولو أنها متداخلة، وقد بدأت في سبعينيات القرن الماضي، مع حركة بدأت لإدخال المنطق القياسي والاستقرائي في منهج الدراسة، وهو إجراء انتشر بفضل الفلاسفة واهتماماتهم. وأكدت هذه الموجة على المهارات في كل من: (1) تحديد البراهين(2) تقييم البراهين، ورأت أن الوقوف على البنية المنطقية وتقييمها، والاستدلال الزائف وتحاشيه، أمر يكاد يكون مطابقاً للتفكير النقدي.

إن مهارات استخدام الحجج والبراهين في منظور هذه الموجة أدت في نهاية الأمر إلى الهدف المرحب به، أي تنشئة أفضل لمفكرين نقديين. وعندما نأتي للتطبيق، فقد وجد مثل هذا التفكير أن من الأفضل أن تتبناه مؤسسات تُخصص له مقررات، تحتوي بشكل أساسي على برامج صممت لتنمية مهارات استخدام المنطق والاستدلال ومقارعة الحجة بالحجة. وما زلنا نشهد تأثير هذه الموجة في أيامنا هذه متمثلاً في وجود عدد من مقررات التفكير النقدي للجميع، وكذلك المنطق الاستقرائي يتم تدريسها في مؤسسات تنتشر في أنحاء العالم (وبخاصة في الولايات المتحدة).

وجاءت الموجة الثانية في ثمانينيات القرن الماضي، مع دخول اهتمامات أوسع، تتجاوز التفكير النقدي كما نادى به الفلاسفة. وقد اشتملت هذه الرؤية التربوية على منطلقات من علم النفس المعرفي، والتربية النقدية، ومعالجة الأمر بلطف ورؤى أخرى، وكذلك من مقارنات مجالات متخصصة للتفكير النقدي. (مثل التفكير النقدي عند دارسي إدارة الأعمال، وغيرها. إنها إذن دائرة أوسع من النظر إلى التفكير النقدي باعتباره مقارعة الحجج. ويعني بتنمية الطالب إنساناً (وليس مجرد آلة إدراكية) والتأكيد على أن النظر إلى التفكير النقدي يحيا بشرايين من الاتجاهات، والعواطف، والحدسيات، والكينونة الإنسانية والإبداع...إلخ

ومع بزوغ التربية النقدية في هذه الفترة - بأصولها في النظرية النقدية الألمانية، والتي خرجت من عباءتها الماركسية والتحليل النفسي - فقد أتت لنا بتفسير للتفكير النقدي أوسع كثيراً مما قدمه المنظرون في الموجة الأولى. فنظرت إلى التفكير النقدي باعتباره قضية أيديولوجية، غير معنية بصلاحية موثوقية الحجج أو الأدلة. وتنطلق نقطة الاختلاف من أن منظري الموجة الأولى أخذوا لفظ أو صفة "نقدي" على أنها تعني: تحديد مواطن الضعف في بعض المقولات والحجج وتصحيحها. أما التربويون النقديون، أو منظرو الموجة الثانية فعلى النقيض من ذلك، حيث أخذوا كلمة "نقدي" على أن معناها: تحديد جوانب المعنى التي قد تكون غائبة أو كامنة [في بطن الشاعر] وراء المقولة أو الحجة. (kaplan1991, 362) وهو اختلاف مهم، وقد يكون مسؤولاً في الغالب عن اختلاف الفهم لدى الدارسين مما ينتج عنه أن يتحدثوا في هذا المجال كل في واد.

وثالث الموجات في حركة التفكير النقدي يعرفها بول(2011) Paul بأنها "توجه نحو الالتزام بتجاوز الضعف الماثل في الموجتين الأولى والثانية (قوة أو إحكام بغير شمول في جانب، وشمول في غير قوة أو إحكام في جانب آخر) "وهو يرى أن هذه الموجة في "بداية نشأتها" ولكنه يرجح بأنها ستتضمن تنمية "نظرية" للتفكير النقدي وزخما يعطي للتأكيد الذي جرى في فترة مبكرة، على أن لبنية البراهين أو الحجج، حقها من الإنصاف، وفي ذات الوقت لا تهمل الخصائص الإنسانية مثل: العواطف، والخيال والإبداع، وهنا تكمن قدراتها على أن تفسح إمكانات تربوية أوسع داخل نطاق التعليم العالي.

ويجد القارئ عرضاً لكل هذه الموجات يتخلل كثيراً من فصول هذا الكتاب. ومع ذلك فلا يمكن لكثير من هذه الفصول أن ينحاز لأي منها تحديداً، وإنما تتداخل في معالجاتها التوجهات الخاصة بأكثر من موجة. ولدينا أيضا بعض الأوراق التي تنفتح في معالجتها على التفكير النقدي في ذاته. ونحن نرى في إسهاماتها خطوة متواضعة نحو تنظير الموجة الثالثة.

نحو نموذج للتفكير النقدي

إن من الواضح، من خلال ما قدمناه في العرض العام السابق أن أي توصيف لمكان التفكير النقدي في التعليم العالي يحتاج إلي إدراك عدة أمور، منها علي سبيل المثال: الكيفية التي تستوعب فيها مهارات التفكير النقدي في المناقشات التي تدور حول التربية النقدية، ودور التعليم في اكتمال شخصية الفرد، والفاعلية العامة إجتماعياً وسياسياً، ودور التفكير النقدي في غرس المواطنة، وعلاقته بصناعة الإبداع وهلم جرا. ونضيف إلي ذلك أن مثل هذا التوصيف للتفكير النقدي يجب أن يشمل أيضا التركيز المستمر علي النظر إلي التفكير النقدي باعتباره بنية (تركيبة) من المهارات والأحكام، فضلا عن تشكيلة من الاستعدادات المتنوعة. وما نحتاجه في نموذج التفكير النقدي المأمول للتطبيق في التعليم العالي هو أن يستوعب كل هذه التصورات والمقاربات في جسد واحد.

إننا نعتقد أن التفكير النقدي ينبغي أن تتوافر فيه ستة عناصر محددة، وفي نفس الوقت متكاملة، تتخلل بعضها بعضاً على النحو التالي: (1) مهارات أساس للمحاجة

النقدية (الاستدلال والتوثيق) (2) اصدار الأحكام الناقدة (3) الاستعدادات والاتجاهات المؤهلة للتفكير النقدي (4) التكوين النقدي والسلوك العملي، أيضاً، النقدي(5) توجه اجتماعي وفكري إيجابي نحو النقد (6) الإبداع النقدي أو النقد المتفتح. إننا نعتقد أن كلاً من هذه العناصر له مكانه الخاص في النموذج الشامل للتفكير النقدي. وما نقترحه يشير بوضوح إلي أن التفكير النقدي يحتضن كلا من الجانب الفردي مثلما يحتضن الجانب الاجتماعي الثقافي. وهو يضم ستة عناصر بارزة للتفكير النقدي، أعني: المهارات، وتكوين الأحكام، والاستعدادات، والأفعال، وتقييم الأدلة، والإبداع. ونظراً لحدود المساحة المتاحة فإننا لن نعالج عنصر الإبداع هنا. ويمكن لمن يريد المزيد حول هذا العنصر، وأيضا لمزيد من التفاصيل حول تطور النموذج المقترح أن يرجع إلى: (Davis، 2015).

مكان ومكانة التفكير النقدي في التعليم العالي

أين مكان التفكير النقدي في التعليم العالي؟ للإجابة علي هذا السؤال علينا أن نتذكر بداية أن التفكير النقدي كل مداره حول غرس وتنمية نوعيات محددة من المهارات. وتشمل هذه النوعيات مهارات المحاجة، ومهارات إصدار الأحكام السليمة. ومن جانب آخر فإن أرباب الأعمال يريدون إثباتا لتوفر مهارات التفكير النقدي لدى موظفيهم، حيث يفترض أن الخريجين يمتلكون هذه المهارات. وعلي الرغم من ذلك فإنه بدون الاستعداد لاستخدام هذه المهارات، فإنها لن تستخدم إلا قليلا. ولذا فإن الاستعداد يدخل أيضاً في دائرة التفكير النقدي، أو قل هو مكمل له. ومن هذا المنظور فإن للتفكير النقدي جناحين: المهارات والاستعدادات وكلاهما مهمته تكوين الإنسان الفرد. ولذا فقد نطلق علي ذلك أنه العنصر الشخصي أو شخصانية التفكير النقدي. وفي أغلب الأحوال يعكس ذلك إحساساً بتضييق دائرة التفكير النقدي، عندما يكون محكوما بما يمكن وصفه بأنه قوالب الأفكار التي تتسم بها التخصصات المختلفة وعليه تصاغ الأحكام الاستدلالية (العقلية) وفق تلك القوالب.

وعلي كل حال فإن أصحاب نظريات ما يطلق عليه التربية النقدية critical pedagogy، يعتقدون أن التفكير النقدي يهتم في المقام الأول بالأمور المتغيرة، ومن هنا فإن المجتمع المتغير يحظى بنفس القدر من الاهتمام الذي يحظى به الطلاب كأفراد، إن لم يزد عليه.

وهذا المنظور تغذيه هموم الناس إزاء المجتمع، وظروف الظلم الاجتماعي (كما يتم تصويره)، والمذاهب الفكرية فيه، وأبرز جوانب التفاوت غير العادل داخله. إن النظر إلى ما نتصوره "حقيقة" لا يحكم عليه بالصدق لمجرد أن محتواه صادق، بل لابد في منظورهم هذا أن يقيّم باعتباره جزءًا من منظومة معتقدات وسلوكيات لها آثار تراكمية داخل التركيبة الاجتماعية القوية. ولذا نبدأ بسؤال فحواه: ماذا عن هذه المنظومة من المعتقدات والسلوك، "ومن المستفيد" التأكيد- على ذلك ورد أصلاً في (Burbules and Velman 1999, 47). فتركيزهم مسلط على التوظيف الاجتماعي للحجج والاستدلالات العقلية وأشكالها الكثيرة التي تظهر فيها. وهم يرون - بثقة - أن الأسئلة المتعلقة بعلاقات القوى الفاعلة في المجتمع، والتي تكمن وراء قوالب الفكر، يجب أن تعتبر جزءاً في صلب التفكير النقدي (Kaplan ،1991).

أما الدارسون الذين يسهمون في الكتابة عما يعرف بتربية المواطنة الديمقراطية الناقدة، فإنهم يصلون إلى مدى أبعد في توصيفهم للتفكير النقدي. ذلك أنه إذا سلمنا أن للتفكير النقدي وجهيه، السياسي والاجتماعي، فإنه من غير المعقول ألا يتضمن احتضان العلاقات البينشخصية interpersonal كذلك (Noddings ،1992)

إنهم يؤكدون على الحاجة إلى مخططات تعليمية جديدة إذا أردنا تنشئة مواطنين نقديين. هذه المخططات الجديدة المطلوبة لا يكون همها الرئيسي تطبيق فنيات الحجج والإدراك الفكري الإيجابي لتحليل البنى الاجتماعية الراسخة فحسب. وإنما الإسهام في نهج نقدي هادف للممارسات أو التطبيقات والأنشطة الاجتماعية التي تتم علي أرض الواقع (Ten Dam and volman, 2004،371) إنهم يرون أن تعلم التفكير النقدي ينبغي - علي الأقل في جانب منه - أن يفهم على أنه "اكتساب القدرة الكافية على المشاركة بعقلية ناقدة فيما تفعله على أرض الواقع الجماعات التي ينتمي إليها، وكذلك مجتمعه الذي هو عضو فيه (Ten Dam and Volman 2004،375) ومن الطبيعي أن يكون لهذا الهدف التعليمي أثره على تنمية خصائص الفرد ومناقبه النقدية. إنهم يفترضون أن "المواطن" الصالح يجب أن يكون ذا خبرة في التعامل الاجتماعي ومشهود له بالاستقامة، حريصاً بطبيعته، يتحلى بالقدرة على أن يأخذ في اعتباره هموم الإنسانية واحتياجاتها.

ووفق هذه النظرة فإن التفكير النقدي له خصائصه الأخلاقية كما له خصائصه الثقافية. وهذا ما يمكن أن نطلق عليه الجانب الاجتماعي الثقافي للتفكير النقدي.

ويمكن لكلا الجانبين الشخصي والاجتماعي الثقافي أن يتوافقا ضمن نموذج موحد للتفكير النقدي في التعليم العالي. إننا نراهما حالياً كجانبين منفصلين ومحورين متمايزين ينتميان إلى وجهين مختلفين جداً، متساويين في الأهمية، لذلك التفكير.

وفي أيامنا هذه، فإن جهود كثير من الدراسين كُرِّست (وهذا أمر محمود) للمحور "أو الوجه" الفردي الذي يؤكد على غرس المهارات وتهيئة الاستعدادات، وهو ما يمكن فهمه؛ فإن تكوين (الفرد) ذي التفكير النقدي يحقق بطبيعة الحال مكاسب شخصية واجتماعية، فضلا عن أنه أحد متطلبات سوق العمل. وعلى الجانب المقابل فإن الوجه الاجتماعي الثقافي نما خلال السنوات العشرين الأخيرة، وعليه فإنه ينبغي أن يحتل مساحة مساوية في أي نموذج أو خريطة للتفكير النقدي.

ماهية التفكير النقدي

في عام 1990 عقدت الجمعية الفلسفية الأمريكية حلقة مناقشة جادة ومفتوحة حضرها 46 من الخبراء في المجال ليقدموا توصيفاً محدداً للتفكير النقدي. وقد صدر عنها تقرير على طريقة دلفي Delphi(*) يعد معلماً في معالجات الموضوع حيث وصل إلى تعريف مسهب - بدرجة تمثل متابعته أمراً صعباً - للتفكير النقدي، على النحو التالي:

"إننا نفهم التفكير النقدي على أنه الحكم الهادف المنضبط ذاتياً، والذي يقدم تفسيراً وتحليلاً وتقييماً واستدلالاً، وكذلك شرحاً، لمفاهيم: البرهنة، والمنهجية، ووزن، أو تقدير السياق الذي انبنى من خلاله هذا الحكم. وإذا كان التفكير النقدي ذاته أداة أساسية لطرح الأسئلة فإنه، أيضا، يعتبر ظاهرة إنسانية تتخلل البشر كقدرة على تقييم وتصحيح ذواتهم. ويتسم صاحب التفكير النقدي المثالي بأنه بطبيعته متسائل،

(*) طريقة دلفي Delphi : نهج لدراسة أو بحث قضية معينة، خلال عقد لقاء أو لقاءات بين الخبراء يطرحون آراءهم، ويراجعون هذه الآراء للوصول إلى نتائج يتوافقون عليها حول خلاصتها في النهاية. (المترجمون).

ومفعم بالمعلومات، ولديه الأمانة في مواجهة التحيز الشخصي، وحاسم في إصدار أحكامه، وعنده الرغبة في أن يقدر ويوضح القضايا، ومرتب في مواجهة المسائل المعقدة، ماهر في البحث عن المعلومات الملائمة، حكيم في اختيار المعايير التي تركز على التساؤلات، ودؤوب يسعى نحو الوصول إلى النتائج التي تتسم بالدقة بالقدر الذي يسمح به الموضوع، والظروف التي تتيح التساؤل (Faclon ،1990).

وإذا كنا لا ننكر فيه أهمية تعريف التفكير النقدي للفلاسفة التربويين، فإن توصيفهم هذا [عسير الهضم] عند التطبيق تعليمياً. فمثلا كيف لعميد إحدى الكليات أن يأخذ بهذا التعريف ليساند به حجته في إدخال تعليم التفكير النقدي داخل المنهج الدراسي؟ وما هي الكيفية التي يفيد فيها عندما ندخل إلى التطبيق في التعليم العالي ؟ الإجابة علي هذه الأسئلة هي: أنه ليس من الواضح أن هناك فائدة يمكن أن يجنيها التعليم العالي من التعريف الذي جرى تقديمه. ثم إنه لا يتسع لكل الاهتمامات الأوسع للانتقادية بطبيعتها الخاصة. إنه من النظرة الأولى، تعريف ينبع من نوع واحد من التفكير النقدي، ونعني به تحديداً: التفكير النقدي كمهارة في تقديم الحجج وبناء الأحكام.

ومن خلال الخيوط المتنوعة التي تضمنها التعريف السابق، فإننا يمكن أن نميز بين: التفكير النقدي كمهارات تكوين الاستدلالات والحجج، والتفكير النقدي كمهارات تكوين تأملي وتفاعلي reflective للأحكام، والتفكير النقدي كتشكيله من الاستعدادات والاتجاهات. وهذه كلها يمكن تقسيمها إلى قطاعين عريضين: العناصر الإدراكية (المحاجة والاستدلال) والأحكام التفاعلية، وعناصر من الدوافع الذاتية (الاستعدادات، والقدرات، والاتجاهات) (Halonen ,1995). ولنلاحظ أن ظاهرة الفعل action لم تذكر في التعريف الصادر عن حلقة نقاش دلفي ومعنى ذلك أنها يمكن من حيث المبدأ أن تفي بالتعهدات التي يقدمها التعريف لكن دون أن تفعل شيئاً. إن المهارات المتقنة في المحاجة أمر لا يمكن استبعاده.

وهذا يرجع إلى أن صناعة القرار تنبني على الأحكام التي تشتق من الحوار بالحجج. وصناعة القرار هذه تتضمن فهم وتفسير افتراضات وحجج الآخرين، ووجود القدرة علي

تقديم الاعتراضات، وإتاحة الفرصة للدفوع المضادة. ومن ثم فإن مصطلح التفكير النقدي بهذا الفهم يعد مهارة أساسية، وأنه - بناء على الشواهد المتاحة - لا يحظى، فما يبدو، بالتدريس في الجامعة كما ينبغي له.

التفكير النقدي تفكير تفاعلي

رؤية "المهارات والأحكام"

ومهما يكن من أمر فإن التفكير النقدي، حتى في معسكر الإدراك الفلسفي، يعرَّف في حدود أوسع من هذا، ومن خلال مصطلحات واقعية وعملية. فعلى سبيل المثال عندنا "التفكير التفاعلي والعقلاني يدور حول"قرار المرء فيما يعتقد أو يفعل" (Ennis ،1985) أو "التفكير الهادف في إصدار الأحكام" (Bailin 1999,287، Case، Coombs and Daniels) أو كما جاء عند (Lipman 1988,39) التفكير ذو المهارة المتقنة والمسؤولة عن تيسير السبل لاصدار الأحكام السليمة. وهذا التعريف يهتم بقدر أقل بآلية مهارة المحاججة مقابل قدر أكبر من التركيز على التفاعل الفكري reflective basis لصناعة القرار وبناء الأحكام. ويمكن أن نطلق عليه "رؤية المهارات - والأحكام".

إن المفاهيم الأوسع للتفكير النقدي ليست في تعارض مع "التفكير النقدي باعتباره محاججة argumentation" بل إنه يعتمد عليها حقا بشكل من الأشكال، وهي تتطلب - ضمن مهاراتها - القدرة علي توضيح ما يعتمل لدينا من "تفكير متفاعل " بهدف صناعة القرار. ومع أن هذا التوصيف يستحضر تركيزاً مختلفاً، يقلل من تسليط الضوء على المحاججة بوصفها تكويناً للأدلة، ويوجه الكثير إلى إصدار الأحكام الذي يحتل مرتبة أعلى في المستوى الإدراكي. وتبدو العلاقة هنا غير متناسقة إذ يمكن للإنسان أن ينخرط في مقارعة فارغة بالحجج، دون أن يكون أحكاماً ينبني عليها اتخاذ القرار، والعكس غير صحيح أو لن يصبح، على الأقل، مثاليا.

وهناك إقرار بأن تعريف إنيسEnnis المشار إليه أنفاً، وهو للتذكرة "التفكير التفاعلي والعقلاني الذي يركز على اتخاذ القرار بشأن ما نعتقد أو نفعل"تعريف رائد في رؤية "المهارات-و-الأحكام". ونلاحظ مع ذلك أن تعريف إنيس السابق الإشارة إليه ضيق

الدائرة إلي حد ما؛ وذلك، مرة أخرى، لأنه لم يشترط في التطبيق ضرورة التزام المفكر النقدي بأن يعمل بما علم. وبهذا الوصف فإن المرء يمكنه أن يقدم عرضاً للتفكير النقدي دون أن يطالب باتخاذ قرار يطبق على أرض الواقع.

وإذا كان لنا أن نوجز رؤية "المهارات–و-الأحكام" فبإمكاننا أن ننظر إلى الإدراك المعرفي النقدي باعتباره يتضمن التفسير، والتحليل، والاستدلال، والشرح، والتقييم، وبعضاً من ما وراء الإدراك المعرفي metacognition أو الانضباط الذاتي (Facione, (Sanchez, Facione and Gainen 1995, (Halonen ,1995, 93-92) وقد سجلت قائمة دلفي كل أوجه التفكير النقدي هذه التي نعرف في مجموعها أحياناً بأنها رؤية التفكير النقدي "المبنية على المهارات"

تصنيف مهارات التفكير النقدي

بداية فلعل تقسيم هذه المهارات يكون مفيداً لنا وللقراء. وسنستخدم في الصدد الهيكل أو الخريطة التي أعدها كل من (Wales and Nardi ،1984)واستعارها (هالونين Halonen 1995). وتتوزع مهارات التفكير الإدراكي النقدي كما نراها بالتحديد في أربع فئات: مهارات التفكير الدنيا (التي يمكن أن تطلق عليها التفكير الأساس)، ومهارات التفكير الأعلى (أو مستوي التفكير الأعلى)، ومهارات التفكير المعقد أو المركب، ومهارات التفكير حول التفكير أو مهارات ما وراء التفكير metacognitive skills."فوضع فرض" مثلا، يعد أقل صعوبة - ولا يحتاج إلى مصادر كثيرة في الإدراك المعرفي - كما هو الحال مع "الزعم بالقيام بالتحليل"، أو "تقديم الأدلة أو البراهين". ومن هنا فإنه قد يحدث جدل حول أي المهارات يقع في أي الفئات، ومع ذلك فلا شك أننا نستطيع ملاحظة أن بعضها أكثر تعقيداً أو أقل تقدماً من البعض الآخر (راجع الجدول رقم 1/0).

وهناك درجة كبيرة من الإجماع في الإنتاج الفكري حول كثير من المهارات الإدراكية المتضمنة في التفكير النقدي، إن لم يكن أيضاً كذلك على درجة الأهمية المستحقة لكل منها. وعلى أي حال فإن وجهة النظر التي ترى أن التفكير النقدي يتضمن كلا من (1) المحاجة الجادة، وتقييم الافتراضات، وتحليل الأدلة، ورصد الخلل في الاستدلال وما

شابه ذلك (2) وجود تكوين الأحكام كقاسم مشترك. وعلى الرغم مما لاحظناه، من أهمية هذه "الفنيات" الفكرية عندما تطبق التفكير النقدي في التعليم العالي، فإن هناك نزوعا إلى جعل مجال التفكير النقدي أشد ضيقاً.

جدول 1/0 : مهارات التفكير النقدي

مهارات التفكير الدنيا "التفكير الأساس"	مهارات التفكير الأعلى	مهارات التفكير المعمقة (المركبة)	التفكير حول التفكير ما وراء الإدراك
التفسير	تحليل الفروض	تقييم الحجج	الانضباط الذاتي
تحديد الفروض	تشكيل الفروض	تأمل (فحص) المقولات	
طرح أسئلة استيضاحية	التنبؤ	تكوين البراهين	
		حل المشكلات	

التفكير النقدي استعدادا (رؤية المهارات زائد الاستعدادات)

لقد تم الاعتراف منذ زمن طويل بأن القدرة على التفكير نقدياً شيء، والاتجاه أو الاستعداد للعمل به شيء آخر. (Ennis, 1985، Facione, 1990)، وأصبح هذا أمرا لابد من أخذه في الاعتبار عند أي محاولة لتعريف التفكير النقدي. ومن ثم جرى وصف الاستعدادات بأنها تمثل "على الأقل نصف المجاهدة لتحقيق التفكير السليم، بل هناك من يرى أنها تمثل أكثر من ذلك"((Perkins, Jay, and Tishman, 1992.9)

وتعرف الاستعدادات أحياناً بأنها، "حالة ذهنية" أو "تشكيل عقلي frame of mind" مما يعد شرطاً ضرورياً لممارسة التفكير النقدي. والاستعدادات لا هي من الحجج أو الأدلة ولا هي من الأحكام، إنما هي حالات وجدانية affective states. وهي تشمل اتجاهات التفكير النقدي واستعداداً نفسياً لدى الكائن الإنساني ليكون ذا بصيرة ناقدة. إنها تتطابق ما سماه باسمور Passmore بـ "الروح الناقدة" (1967،25) وجرى تعريفها على أنها شبكة من الاتجاهات والمناقب الفكرية والعادات الذهنية (فاسيون وآخرون Facione et al, 1995) وبالمثل فإننا يمكن أن نميز بين التفكير النقدي كحاسة "ضعيفة" وأخرى "منتعشة أو قوية" (Paul, 1993). فالحالة الأولى تتكون من مهارات واستعدادات

ناقشناها بالفعل، والأخيرة تتشكل من الحياة المجربة examined life التي تخللتها المهارات والاستعدادات كجزء من شخصية الفرد الراسخة وحاستها الأخلاقية الملازمة - إنها باختصار مناقب شخصية.

تصنيف استعدادات التفكير النقدي

يمكن تقسيم استعدادات التفكير النقدي إلى فئات واسعة، إحداها تلك التي تقع ضمن العلاقة مع الذات وأخرى في العلاقة مع الآخرين، وثالثة في العلاقة مع الإنسانية. ومرة أخرى قد يطرح سؤال حول انتماء استعداد ما إلى فئة ما (وبعضها يمكن أن ينسب إلى أكثر من فئة.) لكن الأمر الواضح بجلاء أنه يمكن أن نضع أيدينا على أربعة أنواع من الاستعدادات (راجع جدول 2.0)

جدول 2.0 استعدادات التفكير النقدي

استعدادات تظهر في العلاقة مع الذات	استعدادات تتطلق في العلاقة مع الآخرين	استعدادات تظهر في العلاقة مع العالم	أخرى
الرغبة في أن يكون الإنسان مفعماً بالمعلومات	احترام وجهات النظر البديلة	الاهتمام بما يجري عالميا	روح ناقدة
إرادة البحث أو أن يكون ذا تفكير منطقي	متفتح ذهنياً	متسائل	
مرونة الرؤية	منصف فكرياً	رؤية وجهي القضية	
	يقدر الفروق الفردية		
	الشك الإيجابي		
لا يوقفه الغموض			
لا يفتر بفكره			
شجاع في طرح الأفكار			
النزاهة			
مشاركة وجدانية			
المثابرة			
الالتزام بالمعايير الأخلاقية			

التفكير النقدي كمركب مزجي من المهارات والاتجاهات

من الطبيعي أن ينظر إلى التفكير النقدي على أنه مركب مزجي من المهارات والمعارف والاتجاهات-ويشتمل إلى جانب ذلك على المحاجة والتفاعلية والسمات الوجدانية (Boostrum ,1994 ; Brookfield ,1987 ; Facione ,1990 ; Kurfiss1991 ;, McPeck 1981,1991 ; Siegel ,1988 Glaser,2008). وهكذا فإن معظم أصحاب النظريات يعتنقون فكرة هذا التركيب المزجي. ورؤية التركيب المزجي هذه تشتمل على كل من الجوانب الإدراكية والوجدانية، التي توقفنا عندها قبلاً. ومع أن القدرة على المحاجة وعلى الاستدلال، والتفاعل مع الأحكام والقدرة على إصدارها، وتوفر الاستعداد النقدي كلها ذات أهمية، فإنه لابد من الاعتراف المحسوم بأن أيا منها لا يمكن أن يحيا بمعزل. فبالنسبة ل ماكبيك McPeck يضم التفكير النقدي الاستعداد والمهارة وأن "على المرء أن ينمي أو يرفع الاستعداد لتحقيق الاستفادة من تلك المهارات" (1981, 3). وهكذا يأتي تعريف للتفكير النقدي كـ"نزوع (استعداد) ومهارة للانخراط في نشاط ما بخلفية من الشك الإيجابي" (1981, 8).

فما هي الكيفية التي يرتبط بها الجانب الإدراكي والجانب النزوعي كل مع الآخر؟ هذه قضية موضع نقاش مستفيض. فعلي سبيل المثال عندنا فاسيون وآخرون Facion.et.al. يحبذون فرضاً تفاعلياً فحواه "أن النزوع إلي التفكير النقدي يدعم مهارات التفكير النقدي، وأن النجاح في اكتساب مهارات التفكير النقدي يدعم بدوره النزوع أو الإقبال عليه.(1995, 17).

والخلاصة هنا أنه كما جاء في التعريف التقليدي لكل من إنيس، وبول وماكبيك، وليبمان وآخرين في مسيرة حركة التفكير النقدي - فإن رؤية التفكير النقدي جاءت في جانبها الأكبر من منظور العناصر الإدراكية التي تمثلت في التفكير التأملي أو التفاعلي العقلاني الذي ينصب اهتمامه على اتخاذ المرء قراره فيما يعتقد أو يفعل. وعلى الرغم مما يبدو عليه هذا التعريف من عمق وشهرة وقبول، فإنه لا يلقى إلا اللامبالاة، كما يدل عليه عدم الأخذ به بحجمه الحقيقي في أي مجال واقعيا أو بالتطبيق الممكن.

أوجه الانتقادية: مخطط المحور An axis diagram

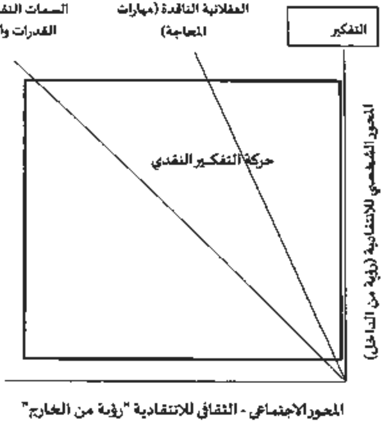
تتمثل في الشكل 1/0 حركة التفكير النقدي كما تم تلخيصها قبلا. وتعنى هذه الحركة بدرجة كبيرة بالسمات الإدراكية للفرد، أي عناصر أو مهارات الإدراك الفكري (مهارات المحاجة، ومهارات التفكير) والنزوع أو الميول الدافعة للمقارعة بالحجج والأدلة، أو المناقب الشخصية. وهذه تشمل جميع المهارات والمناقب التي جاءت في الشكل 1/0 (تعني المهارات الأساس، والمهارات الأعلى، والمهارات المركبة، ومهارات ما وراء المهارات وكذلك القدرات والاستعدادات الإدراكية). هذه المهارات والاستعدادات يعاد تمثيلها بخطوط منفصلة تتشعب من قاعدة المحور واي y axis.

هذا التوصيف للانتقادية criticality ما يمكن أن نطلق عليه "التفكير النقدي الخالص" أو التفكير النقدي في مفاهيمه التقليدية. وللمزيد حول تطور هذا المخطط راجع: دافيز (2015) Davies.

التفكير النقدي والتحول إلى "الانتقادية"

(رؤية "المهارات - زائد - الاستعدادات - زائد - الأفعال")

وفقا لـ بارنت (1997) فإن المصطلح الأكثر شيوعاً الآن فيما يتعلق بالتفكير النقدي هو "الانتقادية". وهي مصطلح انبثق تدريجياً عن المسمى التقليدي "التفكير النقدي" الذي أصبح هناك إحساس بأنه مصطلح لم يعد يلائم المضمون التربوي الذي أصبح وجوده واضحاً للعيان. ويحمل مصطلح "الانتقادية" على تبني منظور أوسع للتفكير النقدي بحيث لا يقتصر على استيعاب المحاجة والأحكام والخلفيات التفاعلية وإنما أيضاً الأمور الشخصية الأوسع للفرد وإسهاماته على نطاق العالم. وهذا المفهوم للتفكير النقدي يضم طلاباً لهم تصورهم عن معرفتهم وفي نفس الوقت يسعون لتنمية قدراتهم في التفكير النقدي، وتصورهم النقدي لذواتهم، وكذلك سلوكياتهم النقدية - ومن ثم ينضجون -نتيجة لذلك- ككينونة نقدية critical being (Barnett, 1997, 2004; Mitchel and Myles ،Ford ،Johnston2011) والآن فإن الانتقادية على العكس من التفكير النقدي أصبحت تظهر في بعض الاتجاهات على أن لها صبغتها الدراسية الخاصة.



شكل 1/0 مخطط محور: حركة التفكير النقدي

ماهية الانتقادية

يمكن القول بصفة عامة أن الانتقادية تشتمل على مزيج من ثلاثة أشياء: التفكير، والكينونة، والفعل. وعندما تؤكد الانتقادية على الفعل بالإضافة إلى التفكير (من خلال المحاجة والأحكام المستنيرة)، فإنه ينظر إليها من خلال علاقتها بالتعريفات السائدة في التفكير النقدي -باعتبارها من المناقب الحميدة. بمعنى أنه إذا كان من الممكن للمفكر النقدي أن يكون لديه استعداد للتفكير نقدياً، فإن الانتقادية توجه الإنسان إلى الطريق المؤدية إلى اكتساب شخصيته "الإنسانية". إن الشخص الناقد يظهر وعياً نقدياً إزاء العالم مما يعد ميزة تؤهله للتصرف وفقاً له. وهنا تتطلب الانتقادية أن يقوم الفرد بالتحرك كي يفعل شيئاً (Burbules and Berk, 1959, 52) وإذا كانت المهارات

والاستعدادات مقطوع بأهميتها للتفكير النقدي، فإنها لا تكفي وحدها لأن يكون الشخص في ذاته مفكراً نقدياً، لديه الاستعداد للتصرف عندما يتطلب الموقف. ولعلنا هنا نقتبس مقولة شهيرة لـ كانط Kant: "إن الانتقادية بدون مهارات التفكير النقدي خواء، وإن التفكير النقدي بدون فعل مائع أو مراوغ".

نموذج للانتقادية

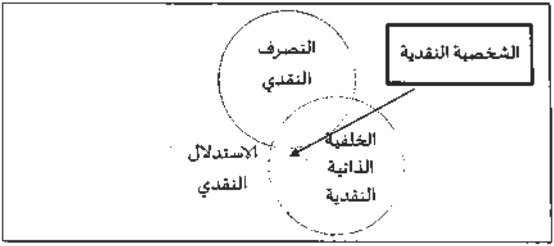
إن مفهوم الانتقادية - كمركب مزجي من التفكير النقدي، والخلفية التفاعلية النقدية والسلوك النقدي - يمكن توضيحه بشكل ملموس باستخدام الصورة الفوتوغرافية لواجهة غلاف كتاب بارنيت Barnett بعنوان: التعليم العالي: اجتهاد نقدي A Higher Education: Critical Business(1997). الصورة تظهر طالباً أمام صف من الدبابات في ميدان تيانانمن Tiananmen(*) عام 1989. وقد شاهد معظم الناس هذه الصورة. والحقيقة أنها تعد واحدة من الصور الفائقة في آخر القرن العشرين. فكيف نوضح لنا هذه الصورة مفهوم التفكير النقدي عندما يتطور إلى الانتقادية؟

إن هذه الصورة تقصد إثبات أن التعليم العالي ينبغي (وإن لم يكن كذلك دائماً في التطبيق) أن يكون عملية تربوية تتضمن تفكير مزجي، بترجم عالمياً وعملياً. فالتفكير النقدي في المفهوم الإدراكي المعرفي الذي أرساه فلاسفة مثل : إنيس Ennis، وسيجيل Siegel، وليبمان Lipman وماكبيك McPeck وآخرون يمثل وجهة نظر لها أهميتها، إلا أنه لوحده لا يكفي كمنهج يحقق للتعليم العالي أفضل ما ينبغي له. ذلك أن التعليم العالي لديه إمكانات الوصول إلى ما يتجاوز تعليم الطلاب كيف يثبتوا (مثلاً) أنهم ذوو تفكير نقدي بمعنى امتلاك مهارات التحليل وإصدار الأحكام. إنه يمكن أن يحثهم على فهم أنفسهم، وأن يكون لديهم وعي ناقد لأحوال العالم، وأن يثبتوا اتخاذهم لموقف اجتماعي سياسي إيجابي تجاه المعايير أو الممارسات المستقرة التي يواجهونها. وهو ما

(*) ميدان Tiananmen أي الميدان السماوي، هو الميدان الذي شهد احتجاجات قادها الطلاب الصينيون في بيجين عام 1989 ويطلق عليها الحركة الديمقراطية وتم فضها بالقوة. وراح ضحيتها الكثير منهم، يقدر حكومياً بالمئات بينما يقدر من جهات أخرى بالآلاف. (المترجمون).

يطرح على أنه يتجاوز ما تقصده حركة التفكير الانتقادية فيما يتعلق بالتفكير النقدي. إنه يساوي تنمية الكينونة الإنسانية الناقدة.

نحن إذاً أمام مفهوم جديد "للتفكير النقدي" إنه يتمسع خارج دائرة الفرد وحالته الإدراكية، واستعداداته النقدية ليشمل مشاركته (أي الفرد) في المجتمع كمواطن يعيش في العالم بعين ناقدة. ولنلاحظ أيضاً أن هذا المفهوم الجديد يضيف وجهاً أدبياً وأخلاقياً للتفكير النقدي. وأخيرا فإن المفكرين النقديين يقومون بما هو أكثر من الاستدلال العقلي، إنهم يلتزمون بسلوك أخلاقي في تصرفاتهم بناء علي أحكامهم العقلانية.



شكل 2/0 التقاطع بين الاستدلال النقدي، والخلفية الذاتية النقدية والتصرف النقدي (Barnett, 1997, 105)

في وسط هذا النقاش الدائر حول أوجه الانتقادية فإنه يمكن النظر إلى الاستدلال النقدي، والخلفية النقدية والفعل أو التصرف النقدي على أنها ثلاث دوائر مغلقة في الرسم التخطيطي لفينVenn diagram (راجع شكل2/0.). والأمر المهم هنا وفقاً لبارنت Barnett هو ملاحظة أنها متداخلة لكن أياً منها ليست متطابقة كلياً، مع أي من الأخرين، وإلا ضاعت المساحة المتاحة لكل منها للعمل (بما فيها التفكير النقدي بمعناه الإدراكي) ولذلك نجد أن الاهتمامات الخاصة بفلاسفة التربية، والباحثين في قضايا التعليم العالي مختلفة تماماً. فدراسات إنيس Ennis وبول Paul وماكبيك McPeck وأخرين، تهدف إلى

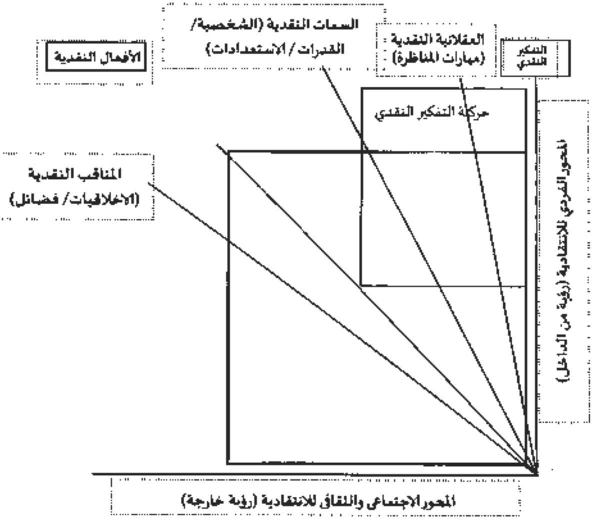
تحديد العناصر الفلسفية التي ينبغي توفرها أو أن يكون عليها المفكر النقدي ؛ في حين أن المعنيين بالانتقادية يهدفون إلى تحديد ماذا يفعل المفكر النقدي وماذا يستطيع أن يصبح عليه، وبدورها فإن المفاهيم التي نفهمها عن استهداف التعليم العالي لتخريج بشر ناقدين، تحمل وعداً بما يمكن أن يكون عليه التعليم الجامعي، وبخاصة الإقرار بالطبيعة العضوية للجامعة، الأمر الذي قلما نراه على أرض الواقع.
.(Cowden and Singh 2013)

إن الانتقادية، إذن، مفهوم أوسع من التفكير النقدي، كما يعرفه فلاسفة التربية. إنها تتطرق إلى التفكير النقدي إلى حد ما كأحد فروع شجرتها. ويعد أحد مخرجات هذا المفهوم الأوسع، في حال الأخذ به طبعاً، أنه يرشح مجموعة أكبر من المسؤوليات التي تقع على عاتق المسؤولين من التعليم العالي، ونعني بهم المعلمين والأكاديميين، وهي مسؤوليات تتجاوز (مجرد) إكساب المهارات في عرض الحجج أو البراهين، أو تنمية القدرة على تكوين "خلفية" رشيدة أو في صنع القرارات، أو حتى غرس استعدادات التفكير النقدي لدى الطلاب. فالتعليم الذي يحقق الانتقادية على العكس من ذلك يتضمن مفهوما فحواه-أن التعليم العالي يمكن أن يصبح (أبعد من ذلك) عملية تنمية ثورية أكثر من كونه عملية إدراكية. إنه يتشرب مفهوم الأخذ بيد الطلاب للوصول إلى مرحلة التحول الانتقادي transformatory critique (بما يعني أن يعيش الطلاب ويتنفسون باعتبارهم مفكرين انتقاديين، يمثلون نموذجاً يحتذى لما ينبغي أن يكون عليه الكائن [الإنساني النقدي]).

الرسم التخطيطي للمحور رؤية جديدة

لقد نشأت جذور حركة الانتقادية، كما رأينا تواً، كرد فعل للتمسك بالحدود الضيقة لتوصيف التفكير النقدي، تلك التي ترى التفكير النقدي من منظور المهارات والاستعدادات والقدرات الفردية، في حين أن أنصار توجه الانتقادية، الذين لا ينكرون مطلقاً أهمية الأوجه الفردية للتفكير النقدي (بل يؤكدون أهميتها) يضيفون شيئاً جديداً، ألا وهو الجانب أو الوجه الخاص بالفعل action واحتضانه ضمن التركيبة المزجية [للمهارات، والقدرات، والاستعدادات...إلخ] ويتم تمثيل ذلك هنا بإضافة المحور

الاجتماعي الثقافي (محور x) إلى التفكير النقدي المبين في الشكل 3/0 وهنا يعدل ليمثل "الفعل النقدي" "critical doing". ومع أن الانتقادية تشتمل على ما هو أكثر من الفعل، على عكس رؤية التفكير النقدي المتأثرة بأطروحات حركة التفكير النقدي، فإن الجانب الأخلاقي للتفكير النقدي عند منظري الانتقادية له أهميته عندهم أيضاً. وبطبيعة الحال فإن الجانب الأخلاقي غالباً (إن لم يكن دائماً) ما يصاحبه أفعال أخلاقية. وقد يتم تمثيل ذلك من خلال محور المناقب (الفضائل) النقدي. ولنلاحظ أن حركة الانتقادية، فيما عدا استثناءات قليلة، لم تشمل في المخطط إلا الفعل والجانب الأخلاقي.



الشكل 3/0 رسم تخطيطي لمحور حركي: التفكير النقدي والانتقادية

التفكير النقدي تربية نقدية

تعرف التربية النقدية بأنها توظيف التربية لتجاوز وإزاحة الظروف الاجتماعية التي تحد وتكبل من حرية الإنسان. ووفقاً لأحد دعاتها البارزين فإنها "حركة تربوية تسترشد بالمشاعر والمبادئ، كي تساعد الطلاب في ازدياد وعيهم بالحرية، والتعرف على الميول السلطوية، وأن يتسلحوا بالمعرفة كمصدر للقوة " والقدرة على الفعل البناء سواء بالنسبة للتربية [والتعليم] أو بالنسبة للمجتمع الأوسع (Giraux ،2010) إن التربية النقدية تتبنى، مثلها في ذلك مثل، النهج الذي اتخذه بارنيت، وجونستون وآخرون في توصيفهم للانتقادية من خلال وجهة النظر التي ترى أن التفكير النقدي ينبغي توسيع دائرته لما وراء المهارات والاستعدادات. فتوصيفها للتفكير النقدي يقدمه على أنه يشمل المهارات - زائد - الاستعدادات، وعلى أنه كذلك معني بدرجة كبيرة جدا بشخصية الفرد. ولا يهمل التربويون النقديون أهمية الفعل action فهم يشاركون أنصار منهج الانتقادية في ذلك. ومع ذلك فهم يختلفون مع الفريق الأخير في أنهم يعتبرون المؤسسات الاجتماعية (والمجتمع بكامله) - وليس مجرد أفعال للأفراد - العنصر الأساسي في التفكير النقدي. وهذا التوصيف يوسع تصور التفكير النقدي إلى ما هو أبعد من أي من وجهات النظر التي سبق لنا مناقشتها.

وهذا يعتبر بوضوح امتداداً لتوصيف التحول الثوري للطالب من منظور الانتقادية، وذلك أنه يوسع دائرة التحول التربوي الثوري لتشمل المجتمع كله. فالتربويون النقديون يرون أن التفكير النقدي لا يقتصر على مجرد تحليل الحجج أو البراهين، أو الاستعدادات أو أفعال الأفراد (مع أهمية هذه أيضاً). إنهم يفهمون التفكير النقدي على أنه معني أساساً "بتمحيص حقائق واقع الحياة الاجتماعية والسياسية المعاشة لتهيئة المجال لحرية أكبر للفكر والعمل" (362، 1991، Kaplan). إن التربويين النقديين، متيقظون في حرصهم على استحضار الأيديولوجيات في الخطاب العام وفي المؤسسات الاجتماعية، ويعتبرون أن التربية (التعليم) تمثل تواصلاً نقدياً وفعالاً مع تلك الأيدلوجيات.

وأبرز المنظرين في هذا المجال هم : فريري (Freire, 1972) وماكلارين (Mclaran,1989) وجيروكس (2005,1994) Giroux وهناك مقال مستنير لكل من بربولص Burbules وبيرك Berk (1999) قدما فيه عدداً من الفروق بين حركة التفكير النقدي (التي جمعت

بين وجهة النظر المبنية على مهارات التفكير النقدي، مع وجهة النظر المبنية على "المهارات - زائد - الاستعدادات وحركة التربية النقدية.

لقد أخذ منظرو حركة التفكير النقدي لفظ الصفة "نقدي critical" على أنها تعني النقد"criticism" (الدراية بوهن ادعاء أو دليل). وكان غرضهم من ذلك جعل المنطق في خدمة التفكير الخالص. وعلى العكس من ذلك فهم التربويون النقديون نفس الصفة نقدي critical على أنها تعني "تمحيص" (أي تشخيص جوانب المعاني الناقصة أو المخبوءة وراء بعض الادعاء أو المعتقدات أو المؤسسات) (Kaplan, 1991, 362). وذهب فهمهم الأبعد من ذلك إلى أن مثل هذه الإخفاءات تستخدم لأغراض أيديولوجية، للتغطية على شأن من الشؤون العامة الحساسة. وهدفهم من ذلك جعل التفكير النقدي في خدمة المجتمعات المتنكبة للديمقراطية، ولِبُني القوي المضادة للعدالة الاجتماعية التي لا تقتصر على عدم تعليم التفكير النقدي أو حتي استحضار الروح النقدية، وإنما تعتبر، أيضا، تعلم النقد خدمة للتحول المتطرف في المجتمع. إنهم يعتبرون الشخص الناقد معادياً للنسق الرأسمالي، ذلك النسق الذي يفحم الشروط التي تتواءم مع الحفاظ على النظام الرأسمالي ولتحويل أفراده إلي أعضاء غُفل في المجتمع. هنا يصبح التعليم - كما يرون - وسيلة لمقاومة الضررالمتأصل في المجتمع الرأسمالي. خذ على سبيل المثال صناعة الإعلان. إنهم يتصورون أنها تشجع وتساعد على زيادة استهلاك السلع، مع أنها بالمثل تدعم أسطورة أن الشركات الكبرى وجدت لخدمة زبائنها، في حين أنها في الحقيقة تخدم مصالحها الخاصة، وتضاعف أرباحها وهو ما يجئ في الغالب على حساب كل من الزبائن ومصلحة المجتمع (Burbules and Berk,1959, 50) ويعتقد التربويون النقديون تبعا لذلك أن هدف التعليم ينبغي أن يدور حول تحصين الطلاب من فكرة أن يتدربوا على سد الاحتياجات الاقتصادية للشركات. إن أتباع حركة التربية النقدية يعتبرون أن دور التعليم العالي ليس دعم، وإنما دحض، الاتجاهات المضادة للتفكير النقدي، ودحض الدعاوي غير الصادقة. ودور التعليم - أيضا عندهم - هو العمل من داخل مؤسسات التعليم العالي على رصد، ونقد قوى اللامساواة في المجتمع، وتفنيد أسطورة فرص العمل في الاقتصاديات الرأسمالية، والطريقة التي تنكفئ فيها النظم المذهبية على نفسها للدرجة

التي يستبعد فيها الأفراد والجامعات مجرد الطموح في أن يطالبوا بنصيبهم في الحياة أو تغيير وضعهم للأفضل. (Burbules and Berk,1999, 50). إن التفكير النقدي عند التربويين النقديين قضية تشخيص، ونقد الإعلام السائد في المجتمع (وهو في الحقيقة حجب المعلومات أو التجهيل) - بما فيها الأحاديث التي ترسخ الوضع القائم للرأسمالية، وهو أمر يمكن تحقيقه بأن نربي في طلابنا ومعلمينا ألا يكونوا مفكرين نقديين فحسب (Giroux 1988) وإنما أيضاً نشطاء نقديين. ومن الواضح أن هذا يعد فهماً مختلفاً بدرجة كبيرة عن معسكرات الرؤى الأخرى التي تعرفنا عليها من قبل ها هنا.

ومثلما فعل بارنيت Barnett فقد ذهب التربويون النقديون إلى أن الفعل action هو في صلب الانتقادية وليس وجهاً منفصلاً عنها. هذا مع الأخذ في الاعتبار أنهم يذهبون بالفعل النقدي إلى ما هو أبعد، فهم ينظرون إلى العمل على أنه لا تتوقف أهميته عند مجرد كونه وسيلة تشجيع شخصية الطلاب كأفراد على فهم الأحداث والتفاعل الإيجابي معها، وإنما أيضا من أجل الدفاع عن ضرورة التغيير الاجتماعي والسياسي الشامل. ويصوغ "بيربولص" "وبيرك" الأمر بطريقتهما الخاصة قائلين. "إن التحدي الفكري والتطبيق يجب أن يتما معاً.

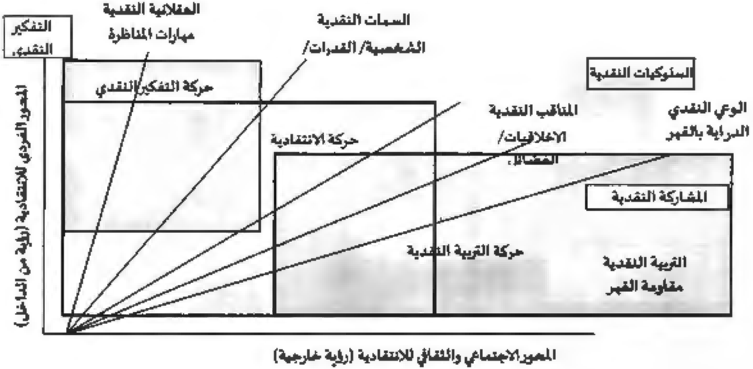
فالانتقادية تتطلب تطبيقات الفكر والعمل، والتغيير. فلا تعتبر التربية النقدية، أبدا، أن تصحيح سلوكيات التفكير لدى صاحب الفكر فيه الكفاية، مهما كانت فعاليته، دون مواجهة تحول المؤسسات، والأيديولوجيات والعلاقات التي يتولد عنها تفكير مشوه مكبوت - في المقام الأول - إنها ليست مؤسسات إضافية خارج المهام التربوية، إنما هي جزء لا يتجزأ منها (52 ,1999). ومن ثم تصبح التربية النقدية سبيلا لجعل الطلاب على حذر إزاء التعليم والتثقيف التلقيني، الذي يبدو أنه استوطن هنا في المجتمع وعلى مواجهته... وبناءً على ذلك يتم التعريف على نطاق واسع تدريجياً ومتهجياً بإمكانات التعليم العالي كأداة لإحداث التحول الاجتماعي.

ويعد هذا في نظر حركة التفكير النقدي موقفاً مضللاً. إنها تجمع بين التسليم والحكم المسبق في استنتاجاتها لقضية ما (فالمجتمع غير عادل، والمجتمع متخم بالأيدولوجيات وهكذا والمجتمع واقع تحت كبت جائر). إنها أذن = تلقين. وأياً كان الأمر

فإن حركة التربية النقدية تعلي مسألة ظروف الحريات في المجتمع؛ حيث تعتبرها جوهرية بالنسبة للتفكير النقدي. فالتفكير النقدي الحقيقي كما يراه التربويون النقديون يقتضي ضمناً، التحرر من نظم القهر كشرط لحرية الفكر. وكما طرحها كل من بيربولوس وبيرك في: "مقولة إن التفكير في القلب منه تعليم الناس كيفية التفكير النقدي، ولا يعد تعليم السياسة مقولة زائفة، تنطوي على تمييز فاسد في نظر التربويين النقديين" ذلك ان التحرر الذاتي، أو تحرير النفس، مبني على تحرر المجتمع" (1999, 55). وفي كلمات جامعة للتربويين النقديين (من عاكسي أفكار ديوي). إن التربية (التعليم) ليست إعداداً للحياة، إنها الحياة ذاتها (2013).

مخطط المحور: مراجعة ثانية

يمكننا الآن إحداث تعديلات أكثر لمخططنا للمحور (شكل 4/0)، وسنستخدم فيه مصطلح "المشاركة النقدية Critical Participation" للدلالة على آفاق الرؤية الخاصة بالمشاركة النقدية في المجتمع. وسنلاحظ أن "المشاركة النقدية" تم توضيحها مكانياً في شكل 4/0 بالقرب من قطاع فئة "الفعل النقدي Critical doing" المقابل لفئة "العقلانية النقدية" (بما يعنيه ذلك من تركيز أكثر على الرؤية الخارجية أكثر منه على الرؤية الداخلية). لقد جاء في موضع أقرب لمحور (إكس X) ومع ما يبدو هنا من اختلاف في درجة الالتزام. فإن وجه المشاركة في الانتقادية بدوره له جانبان: (1) وعي بالقهر (المعروف في الإنتاج الفكري بالوعي النقدي أو التوعية النقدية (Freire 1972; 1973)و(2) وجه أكثر واقعية ألا وهو مقاومة القهر (من الواضح أنه كي يمكن للمرء أن يقاوم شيئاً ما فلابد أن يكون على دراية بما يقاومه). وهو ما يعرف عند التربية النقدية بممارسة المران وهذان المحوران جرى إدخالهما في شكل 4/0 وبرغم هذا الفصل بين الاهتمامات فإنهما يقفان على تشابهات عميقة. فكما لاحظ كل من بيربولص وبيرك قبلاً "فإن كلا منهما يستخدم كلمة نقدي كهدف تعليمي له قيمته، ويحث المعلمين على مساعدة الطلاب في أن يصبحوا أكثر حذراً إزاء المسلمات أو البدهيات الشائعة. وكلاهما يقول بطريقته الخاصة: لا تدع نفسك فريسة للخداع، وكلاهما حاول التأثير على جماعات معينة من المربين أو المعلمين.



الشكل 4/0 يوضح حركة التربية النقدية (للمزيد من التوضيح لهذا المخطط راجع : (Davies,2015)

إنهم متعاطفون، وهم كذلك يستعجلون، سد الحاجة إلى فصول (قاعات) دراسية أكثر وعياً نقدياً. ومع ذلك فإن أدبيات الموضوع [أو الإنتاج الفكري فيه] لم تشهد - عدا استثناءات قليلة - حواراً بين واحد منهما والآخر (بيربولص وبيرك 1999،45). مع الإقرار بأن هناك علاقة بين حركتي الانتقادية والتربية النقدية، تتمثل في تركيزهما -كما سبق توضيحه - على الفعل action.

خاتمة

إننا في حاجة ماسة إلى العناية بالتفكير النقدي أو "الانتقادية" - كما نفضل تسميتها - في عالمنا المعاصر أكثر من أي وقت مضى. وهناك، مع ذلك، بعض التحديات تواجه تبوء المكان المناسب لأهميتها في التعليم العالي، والذي نرى أنها تستحقه. فهناك قوى كبيرة على رأس العمل تميل إلى خسف الإحساس بقدرها. فها هي "العقلية الرأسمالية "cognitive capitlism" (باوتانغ Boutang2011) تعمل - في العصر الرقمي - على مضاعفة القدرة على إنتاج حجم أكبر، إن لم يكن لا نهائي، من البيانات التي لا يمكن استيعابها. وما يعنينا هنا هو سرعة الاستجابة التي تقاس بأقل أجزاء الثانية، مع حواسيب مبرمجة على جعل مثل هذه الاستجابات تستمر أربعة وعشرين ساعة يومياً. إنها "الرأسمالية اللغوراتمية algorithmic capitalism (Peters، 2014). وعلى الجانب الآخر، فإن التفكير النقدي يأخذ نغمة مختلفة من الحذر والتفكير والسكينة والتروي.

ويعتمد التفكير النقدي أيضاً على مجموعة من المحفزات في اجتذاب القوي والمؤسسات الناقدة التي يمكن أن تضغط لصالحه، حيث لا يقلقها أن تتعرض للنقد. إن القضية الأهم، على الإطلاق هنا، بالنسبة للتفكير النقدي هي اهتمامه بتوسيع الحريات سواء كانت معرفية، أو منطقية أو شخصية أو حتي حرية المجتمع ككل. لكن الجدل يثور -على الأقل- حول خضوع المؤسسات التعليمية - بما فيها مؤسسات التعليم العالي لتوفيق أوضاعها لخدمة الاقتصاد المعرفي العالمي. وهكذا فإن المساحة المتاحة للتفكير النقدي قد تختفي تماماً وبخاصة في اللحظة التي تشتد الحاجة إليها.

ومع ذلك فإننا نجد المنظرين والتربويين الذين كرسوا فكرهم في المجال يختلفون،

كما رأينا، اختلافا عميقاً، حول الجوانب الأساسية للتفكير النقدي أو الانتقادية. إنهم يختلفون في: ما الذي ينتمي إلى التفكير النقدي أو يدخل في دائرته؟، وما أغراضه وحجمه؟، وما الطريقة التي يمكن من خلالها المساعدة في بثه بين الطلاب؟ومن هنا فإن أي حملة تعمل لصالح الانتقادية سيتم، فيما يبدو، شيطنتها من البداية، نتيجة الانشقاقات العميقة فيما بين مجتمعات التربويين والأكاديميين. وأول خطوات معالجة القضية هي الجمع بين مختلف وجهات النظر معاً. فليس هناك أقل من أن نرى كيف تتمثل أو تتجسد - أي من وجهات النظر هذه - في المواقف التربوية المختلفة - في التعليم والتعلم ووضع المناهج وهلم جرا... وهذا ما حاولنا أن نفعله في الكتاب الذي بين أيدينا. إنها نقطة البداية لا أكثر.

المصادر

Arum, R., and Roksa, J. 2011. *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., and Daniels, L. B. 1999. "Conceptualizing Critical Thinking." *Journal of Curriculum Studies* 31 (3): 285–302.

Barnett, R. 1997. *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Barnett, R. 2004. "Learning for an Unknown Future." *Higher Education Research and Development* 23 (3): 247–260.

Boostrum, R. 1994. *Developing Creative and Critical Thinking: An Integrated Approach*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Boutang, Y. M. 2011. *Cognitive Capitalism*. Cambridge: Polity.

Brookfield, S. 1987. *Developing Critical Thinkers : Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. 1st ed., Jossey-Bass Higher Education Series. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Burbules, N. C., and Berk, R. 1999. "Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits." In *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*, edited by T. S. Popkewitz and L. Fender. New York: Routledge. 45–65.

Casner-Lotto, J., and Benner, M. W. 2006. "Are They Ready to Work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st

Century US Workforce." In The Conference Board, Corporate Voices for Working Families, the Partnership for 21st Century Skills, and the Society for Human Resource Management. http://www.p21.org/storage/documents/FINAL_REPORT_PDF09-29-06.pdf.

Cowden, S., and Singh, G. 2013. *Acts of Knowing: Critical Pedagogy in, against and beyond the University*. London: Bloomsbury Academic.

Davies, M. 2015. "A Model of Critical Thinking in Higher Education." *Higher Education: Handbook of Theory and Research* 30: 41–92.

Daymon, C., and Durkin, K. 2013. "The Impact of Marketisation on Postgraduate Career Preparedness in a High Skills Economy." *Studies in Higher Education* 38 (4): 595–612.

Education News. 2013. *Neoliberalism and the Commercialization of Higher Education* (July 29). Available from http://www.educationnews.com/2013/07/29/neoliberalism-andthe- commercialization-of-higher-education/.

Ennis, R. H. 1985. "A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills." *Educational Leadership* 43 (2): 44–48.

Facione, P. 1990. *The Delphi Report: Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae: California Academic Press.

Facione, P., Sanchez, C. A., Facione, N. C., and Gainen, J. 1995. "The Disposition toward Critical Thinking." *The Journal of General Education* 44 (1): 1–25.

Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

Freire, P. 1973. *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.

Giroux, H. A. 1988. *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*.Granby, MA: Bergin and Garvey.

Giroux, H. A. 1994. "Toward a Pedagogy of Critical Thinking." In *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*, edited by K. S. Walters. Albany: SUNY Press. 200–201.

Giroux, H. A. 2005. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.

Giroux, H. A. 2010. Lessons from Paulo Freire. *The Chronicle of Higher Education* (October 17).

Halonen, J. 1995. "Demystifying Critical Thinking." *Teaching of Psychology* 22 (1): 75–81.

Johnston, B., Ford, P., Mitchell, R., and Myles, F. 2011. *Developing Student Criticality in Higher Education*. Continuum Studies in Educational Research. London: Continuum.

Kaplan, L. D. 1991. "Teaching Intellectual Autonomy: The Failure of the Critical Thinking Movement." *Educational Theory* 41 (4): 361–370.

Kurfiss, J. 1988. *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities*. Washington: ASHE-Eric Higher Education Report No. 2, Associate for the Study of Higher Education.

Lipman, M. 1988. "Critical Thinking: What Can It Be?" *Educational Leadership* 46 (1): 38–43.

Mataconis, D. 2013. *College Students Lack Critical Thinking Skills, but Who's to Blame* 2011 (May 28). Available from http://www.outsidethebeltway.com/college-students-lackcritical- thinking-skills-but-whos-to-blame/.

McLaren, P., and Hammer, R. 1989. "Critical Pedagogy and the Postmodern Challenge." *Educational Foundations* 3 (3): 29–69.

McPeck, J. 1981. *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press.

Moon, J. 2008. *Critical Thinking. An Exploration of Theory and Practice*. Abingdon: Routledge.

Noddings, N. 1992. *The Challenge to Care in Schools: An Alternative to Education*. New York: Teachers College Press.

Norris, S. P. 1992. *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*. New York: Teachers College Press.

NPR Staff. 2011. *A Lack of Rigor Leaves Students "Adrift" in College*. Available from http://www.npr.org/2011/02/09/133310978/in-college-a-lack-of-rigor-leaves-students-adrift.

Passmore, J. 1967. *On Teaching to Be Critical*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

Paul, R. 1981. "Teaching Critical Thinking in the 'Strong' Sense: A Focus on Self-Deception Worldviews, and a Dialectical Mode of Analysis." *Informal Logic* 4 (2): 2–7.

Paul, R. 2011. Critical Thinking Movement: 3 Waves. http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-movement-3-waves/856.

Paul, R. W. 1993. *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Perkins, D., Jay, E., and Tishman, S. 1992. *Assessing Thinking: A Framework for Measuring Critical Thinking and Problem Solving Skills at the College Level*. Washington, DC: The National Center for Educational Statistics Workshop on the Assessment of Higher Order Thinking and Communication Skills of College Graduates: Preliminary listing of Skills and Levels of Proficiency.

Peters, M. 2014. "The University in the Epoch of Digital Reason: Fast Knowledge in the Circuits of Cybernetic Capitalism." In *The University in the Flux of Time*, edited

by P. Gibbs, C. Guzman Valenzuala, O-H. Ylijoki, and R. Barnett. Abingdon: Routledge, Chapter 1.

Rimer, S. 2013. *Study: Many College Students Not Learning to Think Critically* 2011 (May 28) Available from http://www.mcclatchydc.com/2011/01/18/106949/study-manycollege-students-not.html-UaVBAr-jPTp.

Siegel, H. 1988. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge.

Siegel, H. 1991. "The Generalizability of Critical Thinking." *Educational Philosophy and Theory* 23 (1): 18–30.

Strauss, V. 2012. "Texas Gop Rejects 'Critical Thinking' Skills. Really." *The Washington Post*.

Ten Dam, G., and Volman, M. 2004. "Critical Thinking as Citizenship Competence." *Learning and Instruction* 14 (259–379).

The Critical Pedagogy Collective. 2013. Available from http://critped.wordpress.com.

Wales, C. E., and Nardi, A. H. 1984. *The Paradox of Critical Thinking*. Morgantown, WV: Center for Guided Design.

Watson, G., and Glaser, E. M. 2008. *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. Cleveland, OH: Pearson.

Williams, R. 1976. *Keywords*. London: Collins.

الباب الأول

ماذا يُعنى بالتفكير النقدي في التعليم العالي؟

ماذا نعني بالضبط بالتفكير النقدي، وبخاصة في سياق نظام التعليم العالي؟ في اعتقادنا أن الفكر النقدي يعكس لنا وضع التعليم العالي، ومن هنا جاء القسط الأكبر من حافزنا لإعداد هذا الكتاب. ذلك أنه إذا لم تبذل الجهود لدعم حضور أو تمثيل الانتقادية في تصميم المقررات، وبخاصة التدريس في مناهج التعليم وفي العلاقة بين المعلم والطالب، فإننا لن نستطيع القول بأننا ننافح عن قضية التعليم العالي المثالي. ومن ثم وجدنا أنفسنا في حاجة من البداية لبعض التشخيص لفكرة التفكير النقدي في ذاتها.

ولعلنا لاحظنا أننا استخدمنا في الفقرة الافتتاحية أعلاه مصطلحات "التفكير النقدي critical thinking" و "والفكر النقدي critical thought" والانتقادية criticality. فهل هذه المصطلحات ليست إلا مترادفات؟ أو هل توجد فروق لها مغزاها بين المفاهيم التي تكمن فيها؟ الحقيقة أن اختلاط المفاهيم هو أحد جوانب المناقشة التي نطرحها هنا، وأنه يمكن إضافة مصطلحات أخرى إلى الثلاثة التي أوردناها توا، نكتفي منها بمصطلحي "نقد ممحص critique" و"تربية نقدية critical pedagogy" كما سنرى في فصول القسم الافتتاحي الحالي. إن هذه الاختلافات - فيما يرد هنا من مصطلحات جرت على ألسنة الدراسين الذين قاموا بإسهامات لها قيمتها في الجدل الدائر حول التفكير النقدي لم تجئ عرضاً، ولكنها، كما مر بنا في المقدمة، تنبعث من وجهات نظر مختلفة، وميول مختلفة. كما أن هذه الاختلافات في المصطلحات تلقي الضوء على المراحل التي

مرت بها مناقشة قضية المصطلحات هذه.

وقد عرضت الفصول الأربعة من هذا القسم بعض وجهات النظر هذه بشكل واضح. ويعتبر روبرت إنيس Robert Ennis واحداً من مؤسسي حقل التساؤل inquiry في التفكير النقدي، وامتد عمله في هذا الموضوع لعدة عقود. وقد قام "إنيس" بلورة موقفه على هذا النحو حتى توصل إلى صورة تشخيصية للتفكير النقدي على أنه يكمن في استعدادات وقدرات معينة ؛ وقد وضع إنيس يديه على اثنى عشر استعداداً، وثمان عشرة من القدرات. وعلى الرغم من أن الاستعدادات والقدرات تتداخل فيما بينها وتتفاعل فإن إنيس يشخص لنا تميّز كل واحد وواحدة منها، ويضرب مثالاً توضيحياً من خلال قصة محقق واجه مدّعي عليه بتهمة قتل أحد الأشخاص. وتظهر الرواية كيف أن المحلفين (القضاة) أفراداً ومجتمعين أظهروا كثيراً أو قليلاً من الاستعدادات والقدرات التي جاءت في نظرية إنيس Ennis's theory، وبالتالي القوة الفكرية والتطبيقية للتفكير النقدي.

وجاء ريتشارد أندراوس Richard Andrews فاتخذ مسلكاً آخر، ففي كتابه التفكير النقدي و/ أو المحاجة في التعليم الجامعي "Critical Thinking and\or Argumentation in Higher Education?" مؤشر على رحلته الفكرية، فالتفكير النقدي عند أندراوس مكون لازم للمحاجة: خذ حقك في المقارعة بالحجج، أعط الفرصة للطلاب ليتزودوا بالفهم والكفاية للحوار بالحجج، فستجد الحوار بالحجج والتفكير النقدي يسيران جنباً إلى جنب. وإذا أخذنا بوجهة النظر هذه، فسنجد أن مصطلح "التفكير النقدي" ضرب من إساءة التسمية، أو "الحشو" لأنه إذا فكر الإنسان بتجرد فهو إنسان نقدي، فإذا أعنا الطلاب على التفكير بتجرد، وأن يتحلوا بالانضباط الذاتي الذي يصاحب التفكير السليم، فإنهم لن يصبحوا مفكرين نقديين فحسب، وإنما سيصبحوا مفكرين ناقدين للذات.

ومن الملاحظ أن كل من إنيس وأندراوس ينطقون بلغة الاستعدادات والقدرات (أو المهارات)، ولكنهم إذ يفعلون ذلك، فقد فعلوه من خلال وجهات نظر ودوافع مختلفة.

وإذا عدنا جانباً إلى الوراء حول تأثير وجهات النظر والميول، فإن الفارق يمكن تفسيره هنا بأن إنيس خلفيته في الأساس فلسفية، بينما أندراوس كان معلماً في الأساس، فخلفيته تربوية. فتعليم التفكير النقدي بالنسبة للأول هو تطبيق المفهوم الفلسفي، أما الآخر فإن فهمه المتأصل هو تمكين طلاب التعليم العالي من إدراك حجم قدراتهم وتنميتها.

أما بنيامين هامبيBnjamin Hamby فحاول أن يفك كثيراً من خيوط عقدة المناقشة بتقسيمها إلى ثلاث مناقب ينسجون فضيلة واحدة رئيسية "لازمة ومحورية" تستقر في قلب التفكير النقدي هي، تحديداً، إرادة التساؤل. ثم يفصل هامبي هذه الفكرة في إشارة للأشخاص الذين لديهم "مشاركة وجدانية" و"مثابرة" و"حوافز" و"مشاركة حثيثة". وهذه الفضيلة تساند الفضائل الأخرى للتفكير النقدي مثل: التفتح الذهني. وبعد ذلك كله، يمكنني أن أكون أعظم الناس تفتحاً ذهنياً، ولكني إذا كنت غير ميال البتة لطرح الأسئلة الناقدة، فإن كوني متفتحاً ذهنياً فقط ، سيجعل هدفي محصورا في تكوين صداقات (أو أغراض أخرى مثل المصالح الذاتية).

ومثل ذلك أن يعرض إنسان فكراً نقدياً لا يعد في حد ذاته دليلاً على أنه مفكر جدير بعضوية الوسط النقدي. فمعنى المفكر النقدي أن تتوفر لصاحبه إرادة في أن يكون نقدياً. وأن ينهض لهذا التفكير وتنبعث فيه الطاقة للعمل حتى ولو (والإضافة من عندنا) لم يره أحد.

ووفقاً للتوصيف الذي عرضه هامبيHampy فإن هناك ضمنياً، تمييزاً فاصلاً بين الاستعدادات من جانب والمهارات (أو القدرات) من جانب آخر، وهذا يشابه تمييز بارنيت للدوافع، الذي ساقه في معرض تقديمه لمفهوم الانتقادية، خلال المناقشة التي سبق أن أوردناها في الصفحات السابقة. فتحقيق التفكير النقدي وفقاً لبارنيت يقع في مربعات: التفكير النقدي، والفعل النقدي، والكينونة النقدية Critical being وهذه المربعات الثلاثة تدمج معاً لتصل بنا إلى الانتقادية. والطالب تام الكفاية نقدياً، لا يكفيه أن يكون قادراً على التفكير فحسب، وإنما أن يستطيع تجسيد هذه القدرة (أو المهارة) في

الفعل action عبر العالم - مثلاً من خلال حياته المهنية - وأن يكون مفعماً بالحماس في هذا السبيل، ولديه الاستعدادات لأن يفعل. وهذه الاستعدادات تشمل مثلاً، فضيلة الشجاعة، مادام تفعيل قواعد التفكير النقدي يمكن أن يكون في سياقه مواجهاً للتيار السائد للأيديولوجيات ومراكز القوى في البُنى القائمة.

ويمكن توزيع هذه الانتقادية إلى عدة مستويات يطلعنا بارنيت على أربعة منها، يمكن أن تتمثل في أدناها في طريقة أقرب للروتينية، إلا أنها في المستوي الأعلى تبلغ الانتقادية التمحيصية Critique، وفيها يمكن للطلاب أن يروا دراستهم في أوسع أفق ممكن، ويطبقون انتقادياتهم على فضاء فسيح وصولاً إلى المستوى الكوني، وأن يتحلوا بالالتزام الكامل بالأسلوب الانتقادي في اسلوب العيش أو الحياة اليومية، حتى لو كان لذلك نكلفته على المستوى الشخصي. "إن الروح النقدية وفقا لـ(Siegel ،1988) سبيل للاصطباغ بالمفهوم الواسع للانتقادية.

لم تكن قضايا: الإدراك، والمهارات، والقدرات، والاستعدادات، وأسلوب حياة الإنسان في العالم إلا بعضاً من الخيوط الكثر التي تخللت الجدل والمناقشة حول التفكير النقدي على مدى ثلاثين عاماً مضت. ولعل ذلك يبدو ظاهراً في فصول هذا القسم الافتتاحي، وتفيد هذه الفصول في تهيئة الأذهان للأقسام التالية.

الفصل الأول
التفكير النقدي: مفهوم عصري مبسط

روبرت هـ. إنيس
Robert H. Ennis

نقطة البداية:

التفكير النقدي بهذه التسمية من بنات أفكار الفيلسوف البراجماتي جون ديوي John Dewey (1920) وتابعه فيها الفيلسوف ماكس بلاك المعروف بتحليله الفلسفي (Max Black 1946). وقد تأثر ديوي في هذا بالتربويين المحدثين الذين أعادوا تسمية مصطلحه "التفكير المتجاوب "reflcerive thinking" إلى "التفكير النقدي" وهي تسمية أعتقد أنهم قاموا بتأصيلها، وقد مرّ سنوات كما هي الآن.انظر: Aiken (1942) حول مزج المصطلحين. ويعد بلاك (1946) Black على ما يمكنني أن أتذكر، أول من ألف كتاباً دراسياً جامعياً، يتضمن تسمية "التفكير النقدي" في عنوانه. إلا أن التفكير النقدي لم يحقق ذيوعا واسعا حتى أوائل الثمانينيات. فقد تطلب نظام جامعة ولاية كاليفورنيا من خلال قراره التنفيذي - رقم 338" (Harmon ،1980) من كل الطلاب أن يجتازوا مقررا في التفكير النقدي، كشرط للتخرج من أي من الكيانات التابعة لها. وحمّلت "لجنة روكفلر Rockefeller Commission" قسم التربية مهمة تعريف التفكير النقدي باعتبار أن مهاراته من المهارات الأساس التي تمثل أرضية للمهارات المتقدمة، أياً كان نوعها (1980, 37) وليس هنا مجال يسمح بعرض العبارات القوية الأخرى التي صدرت مؤيدة للتفكير النقدي منذ ذلك الحين ، راجع : (Ennis ،2011) لكني أجد لزاماً علي أن أشهد للنمو المتسارع للاهتمام بالتفكير النقدي على مستوى العالم منذ حقبة السبعينيات.

وكذلك علي أن أتوقف عند التأييد الملحوظ للحزبين الرئيسيين في الولايات المتحدة عبر بيانين رئاسيين من كل جورج هـ دبليو بوش وباراك أوباما. وقد كان التفكير النقدي أحد الأهداف التي عبر عنها بوضوح تقرير أمريكي 40 ,2000 ;1990) وهو بيان عن السياسة التعليمية حظي في مقدمته بتأييد بوش رئيس الولايات المتحدة في ذلك الحين. أما الرئيس أوباما فقد أثبت التفكير النقدي كواحد من ستة أهداف رئيسية للتعليم (أو التربية) وذلك في خطابه عن حالة الأمة (2014).

والسؤال الآن ما هو مفهوم هذا التفكير النقدي (وهنا استخدم تمييز رولز 1971 Rawls, بين التصور والمفهوم concept and conception) الذي يلقى تأييداً متصاعداً؟ ولعلي أعرض إجابة على السؤال اقتراحي لتعريف المفهوم concept في منتصف الثمانينيات، وما زلت على اعتقادي، بأنه يناسب ما يدور حوله حديث الناس في الماضي والحاضر وفحواه:

التفكير النقدي هو تفكير منطقي متجاوب متفاعل يتركز في اتخاذ قرار بشأن ما يعتقد المرء، أو ما يفعل.

استعدادات وقدرات المفكر النقدي المثالي - قائمة موجزة

إذا سلمنا بالتعريف السابق، فإننا نعتبر أن المفكر النقدي يمكن أن يتسم - مع مزيد من التفصيل –باثنى عشر استعداداً وثمان عشرة من القدرات، التي يمكن أن ينشأ عنها مفهوم عصري مبسط، وهذه المجموعة من الاستعدادات والقدرات ليست منعزلة بعضها عن بعض بل أن بينها بعض الترابط أو التداخل. ولقد قمت بنمذجة وتنظيم وضبط مصطلحات استعدادات وقدرات التفكير النقدي في رحلة من التنقيح والتدقيق عبر السنوات (1980 ؛ 1987 ؛ 1991 ؛ 1996a ؛ 2011 ؛ 2013b) ؛ Norris and Ennis (1989)) إلا أن الأفكار الأساسية لم يطرأ عليها تغيير.

إن أصحاب التفكير النقدي لديهم استعداد لـ :

1. البحث عن أي إفادات ذات علاقة واضحة بقضية أو سؤال مطروحين، وتقديمها لمن يهمه الأمر.

2. إبحث عن الأدلة واعرضها بوضوح
3. حاول أن تكون معلوماتك وافية.
4. عليك باستخدام المصادر وكذلك الملاحظات الموثوق بها، والتزم دوما بالإشارة إلى بياناتها كاملة [مثلما يتم لبيانات مصادر البحث العلمي].
5. انظر إلى الموقف ككل.
6. الحفاظ ذهنياً على المغزى الأساسي في السياق.
7. إحرص على الإحاطة بالبدائل.
8. كن متفتحاً ذهنياً.
   أ. خذ وجهات نظر الآخرين بجدية.
   ب. امتنع عن إصدار الأحكام إذا كانت الشواهد والأدلة غير كافية.
9. لا تتردد في تغيير موقفك عندما تتوفر لك أدلة وأسباب كافية.
10. تحر ما تستطيع من الدقة حسبما يتطلب الموقف.
11. حاول أن تصل إلى الأصح بالقدر الممكن، أو المحقق للجدوى.
12. وظف القدرات النقدية المتوفرة لديكم.

قدرات التفكير النقدي

أصحاب التفكير النقدي المثاليون لديهم القدرة على أداء ما يلي:

1. عليك بالتركيز ومواصلته.
2. قم بتحليل الحجج أو البراهين.
3. شارك بالأسئلة التوضيحية وأيضا بالإجابات التوضيحية.
4. تمهل في الفهم واستخدم الرسوم والتمثيل الرياضي [البياني].
5. قيّم مصداقية مصادر معلوماتك.
6. استخدم الملاحظة وقيّم التقارير المبنية على الملاحظات.
7. استفد من الخلفية المعرفية[للآخرين]، ومن معرفة الموقف الراهن، ومن النتائج التي سبق التحقق منها.

8. استخدم القياس، واحكم على نتائجه.
9. طبق الاستدلال الاستنباطي والحجج الاستنباطية.
10. جرب إصدار الأحكام القيمية، وقم بتقيمها.
11. حدد المصطلحات، وقيّم التعريفات.
12. عالج اصطناع الغموض بحكمة.
13. حدد خصائص الفروض غير الثابتة واحكم عليها.
14. فكر مقترحاً أو مفترضاً.
15. عالج (اكشف عن) المقولات أو الأكليشهات الزائفة.

وهناك ثلاث قدرات خارج الدائرة الأساسية إلا أنها ذات فائدة للمفكر النقدي النموذجي وعليه أن يكتسبها كالتالي:

16. أن يكون على علم بنوعية فكر الآخرين، قادرا على مراجعة (ما وراء الإدراك (metacognition.
17. مراعيا ترتيب الأحداث.
18. يقظا لاستراتيجيات الأسلوب البلاغي.

ولمزيد من التفاصيل حول إلهام المبادئ والمعايير راجع: إنيس (1996q، 2013p)

نموذج تطبيقي لاستعدادات وقدرات التفكير النقدي.

والآن سأقدم للقارئ نموذجاً تطبيقياً للاستعدادات والقدرات، موضحاً دورها الحيوي الذي يمكن أن تلعبه في قضايا من الواقع. والمصدر الرئيسي لهذه الوقائع هو تجربتي الشخصية كقاض في محاكمة لمحاولة قتل. لقد كانت تجربة فريدة، وإن كانت ليست كذلك بالنسبة لأجهزة القانون. بل أقول ما هو أكثر من ذلك، إن تفاصيل كثيرة من التجربة يحاكي كثيرا من تفاصيل حياتنا اليومية.

لقد كانت المتهمة أرلينArlene تحاكم بتهمة قتل عمد مع سبق الإصدار أفضى إلى موت صديقها. بدأت العملية آخر الليل في مطبخ أبويها. ففور دخولهما المنزل من الباب الخلفي، طعنت أرلين صديقها في القلب بسكين مطبخ. وذهبت لحجرة نوم أبويها ثم

أيقظتهما، فقاموا لطلب الإسعاف، إلا أن الضحية توفيت عند وصولها.ولم يكن شاهد على الحدث(الأحداث التي أدت إلى القتل أو القتل نفسه) سوي أرلين.

ومع أن المتهمة وجهت إليها المسؤولية عن تهمة تعمد القتل والقتل نفسه، إلا أني سأبسط القضية بالتركيز فقط على طبيعة تهمة القتل ووصفها بنفس الألفاظ التي جاءت فيما تم كتابته لهيئة المحلفين (قضاة المحاكمة).

هذه هي تهمة القتل والتي وجه القاضي (الرئيس) بدراستها:

لإسناد التهمة إلى القاتلة فإنه يجب إثبات الافتراضات الآتية:

أولاً: أن المتهمة ارتكبت الأفعال التي تسببت في موت الضحية؛ و

ثانياً: أن المتهمة عندما قامت بتلك الأفعال، كانت بقصد القتل، أو إحداث ضرر جسيم لجسم الضحية، أو أنها كانت على علم بأن أفعالها سينجم عنها احتمال قوي بموت الضحية أو إحداث ضرر جسيم بجسمها ؛ و

ثالثاً: عدم وجود مبرر لدى المتهمة لاستخدام القوة التي استخدمتها.

وإذا وجدت بعد تقديرك لكل هذه الأدلة أن كلامنا ثابت بدون شك معتبر فإنه يمكنك أن تقر بأن المتهمة مذنبة.

وفي المقابل إذا وجدت بعد نظرك في الأدلة أن أياً من هذه الافتراضات لم تثبت - دون شك له اعتباره - فإنك يجب أن تقر بأن المتهمة بريئة.

نموذج تطبيقي للاستعدادات

لقد استخدمنا جميع استعدادات التفكير النقدي في التعامل مع تهمة القتل على النحو التالي:

1. *ابحث عن أي إفادات مباشرة عن القضية المطروحة أو موضوع السؤال وقدمها لمن يهمه الأمر* فإننا في حاجة لأن تكون لدينا صورة واضحة عن ماهية القضية، لأنه إذا لم تكن عندنا هذه الصورة الواضحة، عن تهمة القتل، فإننا يمكن أن نفترض - بلا مبالاة - أن واقعة القتل في سياق هذه الحالة يقتضي التعمد، لكن هذا الاتهام لا يحتاج إلى ذلك كما تصورنا، مع أن وجود نية القتل يمكن أن تكون كافية لتكوين الشرط الثاني

لإثبات القتل. ويجب أيضا أن يكون الفارق واضح لدينا بين وجود احتمال قوي بالضرر البدني الجسيم، وبين معرفة المتهمة بوجود مثل هذا الاحتمال. إن استعداد التوضيح له تطبيق أكثر تعقيداً. فإن الدليل هو همنا الأساسي. والمستوى الذي بلغه الدليل هنا، هو أنه لا يشوبه شك مقبول عقلياً. ومع ذلك فإننا وجدنا أحد المحلفين يذهب إلى أن هذا المستوى يعتبر ملزماً من حيث المنطق. وافترض أن تفسير الضرورة المنطقية للدليل قد يؤدي إلى رأي مختلف حول القتل عما كنا قد وصلنا إليه. هنا فإننا نحتاج إلى أن نعرف بوضوح الفارق بين مفهومي الدليل. وعندما أرسلنا مذكرة إلى القاضي [الرئيس] حول نقطة واحدة هي ما هو تحديداً الدليل الذي "يتجاوز الشك المقبول عقلياً" وكانت هذه المذكرة جانباً من الجهد الذي بذلناه حتى نصل إلى بيان واضح عن القضية.

2. *ابحث عن الأدلة واعرضها بوضوح*. عندما قال أحد المحلفين في بداية تحقيقاتنا "إنها مذنبة، هيا بنا إلى التصويت" قال آخرون لماذا فكر هكذا. قام هو بتقديم بعض الأدلة، حيث جرت المناقشة. ذلك أنه بدون بيان واضح بالأدلة فإن قبول النتيجة يعد أمرا بالغ الصعوبة. وقد قمنا ببحث أدلته.

3. *حاول أن تكون معلوماتك وافية*. لقد ركزنا في الإصغاء للمحاكمة. وإذا كان عند أحدنا شك أثناء مداولات ما بعد المحاكمة، فإن عليه أن يسأل الآخرين عما حدث بالضبط عند نقطة معينة خلال المحاكمة. ومما يثير الدهشة أن كل الوقائع المماثلة وجدت عدداً من القضاة يتذكرونها. وعلى سبيل المثال راود أحد القضاة شك حول ما جاء في تقرير أخصائي الطب الشرعي، عن قوة طعنة السكين. وتذكر معظمنا ما عرضه ذلك التقرير. مما أنعش ذاكرة ذلك القاضي. والجدير بالذكر أن قوة طعنة السكين كانت نقطة فاصلة في الحكم بما إذا كان الشق الفرعي من الشرط الثاني لإثبات القتل قد تحقق؟

4. *عليك باستخدام المصادر والمشاهدات الموثوق بها، والالتزام دوماً* بالإشارة إليها. وقد شعرنا بأن أخصائية الطب الشرعي مصدر صدق لقوة ضربة السكين، وأن الملاحظات التي ثبت عليها استنتاجها، كانت هي الأخرى صادقة. وكان لكل هذه الأمور أهميتها بالنسبة لنا في حسم ما إذا كانت "أرلين" مرتكبه لجريمة القتل أم لا.

5. *أنظر إلى الموقف بكليته.* لقد أوضحنا قيمة هذا الاستعداد، عندما تذكرنا أن مستوى الدليل وصف بأنه "دليل يتجاوز الشك المعقول" وهو ما يمثل عنصراً مفتاحياً في أي محاكمة. وتأكد ذلك أيضاً عندما أدركنا أن المتهمة كان لديها النية لطحن "ألما" [اسم صديقها] فحتى لو فرضنا أنه كان قد هددها، فإن اللجوء إلى حجرة والديها كان بديلاً متاحاً لها. كما أننا تذكرنا ملامح أخرى من الموقف، وكان لها أهميتها مثل ترتيب دواليب المطبخ والمناضد في مطبخ والديها (الذي قمنا بزيارته).

6. *الحفاظ ذهنياً على المغزى الأساسي في السياق* (عينك دائما على بؤرة الاهتمام في السياق) لقد كان من المهم ومن السهل بصفة عامة بالنسبة لنا أن نركز على السؤال: "هل هي مرتكبة القتل؟" وبقي لنا سؤال فرعي أصبح سؤالاً رئيساً، فيما بعد، ولم يكن من السهل نسبياً التركيز عليه، ألا وهو: هل كانت على علم بأن أفعالها أدت إلى احتمال قوي لإحداث ضرر جسمي جسيم للضحية. وذهب بعض القضاة إلى التفكير في جعل السؤال هو: ما إذا كانت أفعالها أوجدت بالفعل احتمالاً قوياً بوقوع الضرر الجسمي الجسيم، بدلاً من هل كانت على علم بذلك أم لا. وقد احتاج هؤلاء إلى التذكير بالنص الأصلي.

وقد ثبت - بشكل واضح - أهمية الاستعداد الذي نحن بصدده، أي الحفاظ على التركيز، من خلال ما فعله البعض منا، حين استجابوا لأحد القضاة الذي طرح فكرة احتمال أن يكون الجسد قد تحرك مكانه، من قبل إنسان ما، قبل التقاط صورة الضحية. وقد عرض فكرته تلك، أثناء محاولتنا للتوصل إلى قرار بشأن معرفة "أرلين" بأن أفعالها ستؤدي إلى احتمال وقوع ضرر جسيم للجسم. فسألناه هل هذا له علاقة بما نحن فيه؟. فقال إنه ظن أنه أمر مهم، لكنه لم يقدم أدلة. وبدا أن ما قاله كان خارج الموضوع.

7. *احرص على الإحاطة بالبدائل.* *لعلنا* نتذكر أن أحد البدائل التي أثارت اهتماما كبيرا في ذلك الموقف، هو الهروب إلى حجرة والديها. لقد كان تحققنا من أن هذا البديل، هو ما بنينا عليه حكمنا بأنها مذنبة بتهمة القتل العمد. وإذا طلب مني أحد أن اختار واحداً فقط من أوجه التفكير النقدي لأركز عليه في تدريسي لاخترت هذا الوجه أو هذه

الوصية: إحرص على الإحاطة بالبدائل. والسر في هذا أني مر بي قضايا كثيرة كان هذا الاستعداد مهارة حاسمة، ولأنه يتقاطع مع استعدادات أخرى مثل (التفتح الذهني).

أما في حالتنا هذه، كما علمت فيما بعد، فكان تحميلها بديل الهرب مثارا للجدل. لقد افترضنا، دون أن نعلن ذلك، أنه عندما لا يوجد بديل غير عنيف، فإن الشخص الذي يواجه تهديداً يجب أن يواجهه. لكن زميلة لنا ،منذ زمن، عارضت بحجة أن النساء يرفضن الهروب من عنف الرجال، عندما تكون المقاومة بالقوة متاحة أمامهن، إنهن عادة ما يقدرون هذا البديل، بل غالباً ما يختارونهن. وقد رجحت أنه في حالة قضيتنا هذه إذا كان الضحية قد هدد المتهمة باستخدام العنف، فإن "أرلين" كان لديها مبرر لطعنه، وبناء على ذلك فإنه ينبغي أن يحكم عليها بالبراءة من تهمتي الطعن وإزهاق الروح.

8. *كن من منفتحا ذهنياً: (أ) خذ وجهات النظر البديلة بجدية* إننا، لسوء الحظ، لا نأخذ في الاعتبار وجهات النظر تلك، بل يصل الأمر إلى عدم التفكير فيها أصلاً. إننا نقدر باهتمام جدي إمكانية قيام أرلين بالدفاع عن نفسها ضد عنف "أل Al" لكننا ركزنا على اعتقادنا بأن بديل الهرب إلى حجرة والديها، كان البديل الذي يجب عليها أن تأخذ به.

(ب) *امتنع عن إصدار أي أحكام عندما تكون الشواهد أو الأدلة غير كافية.* إن واحداً من المحلفين بادر بالقول في جلسة المداولة: من الواضح أن ،أرلين" قتلت "أل AL"، وبناء على ذلك فإننا يجب أن نصوت وننهي الموقف. ومن العجيب أن واحداً من أفلام هنري فوندا عنوانه: اثني عشر رجلا غاضبا twelve angry men، وهو فيلم ممتاز بالنسبة لتعليم التفكير النقدي في قاعة الدرس، كان فيه محلف اتخذ نفس المنهج التلقائي (غير الحذر). ولحسن الحظ فإن أخرين من المحلفين أو القضاة رفضوا هذا النهج، واستمروا في دراستهم لكفاية الأدلة. وقد قمنا بالنظر في احتمال بديل فحواه: إمكانية أن تكون أبقت عليه داخل المنزل عن طريق أخذ مفاتيحه ووضعها في كيس نقودها (حيث تم العثور عليه). لكن هذا الاحتمال لم يذهب إلى أنها أوقعته في الإغراء حتي مات. وهنا شعرنا بأن الأدلة ليست كافية.

9. *لا تتردد في تغيير موقفك عندما تتوفر لك أدلة وأنباء كافية.* هناك خط يفصل

بين استعداد 8 (ب)، وهو استعداد مرغوب فيه، وبين الشك المطلق، إنه خط يصعب أن يكون فاصلاً. إن أحد قضاتنا ظل لبعض الوقت يعيش الشك المطلق. وفي تقديره أنه ليس هناك من شيء يمكن تجاوزه للشك المعقول. (بما في ذلك احتمال الفرصة المتاحة لبديل الهرب إلى حجرة والديها) مما يجعل من المستحيل أن نجد إنساناً مذنباً في أي شيء عندما يكون مفهومه للدليل (كضرورة منطقية في الواقع) نافذ التطبيق. إلا أننا مع ذلك أخذناه إلى خارج الموقف المثار، وذهبنا به إلى الأمثلة البسيطة التي تمر بنا في الحياة اليومية، حيث قبل ما فيها من نتائج تم إثباتها بتجاوز درجة الشك المعقولة أو المنقولة. وفي النهاية فقد أصبح قابلا لتغيير موقفه.

10. تحر ما تستطيع من الدقة حسبما يتطلب الموقف: لقد امتينا هذا الاستعداد عندما مثلت لنا أخصائية الباثولوجي [الطب الشرعي] طعنة السكين، كما أعيد تصويرها، من خلال قياس عمق الجرح، وحقيقة أنه لا توجد علامات على دخولها إلى العظام. ثم قامت بتحريك ذراعها قائلة إن الطعنة كانت "متوسطة كهذه". وبعد ذلك حركت ذراعها بدرجة أكثر قوة قائلة "وليست بقوة هذه" لقد سعت أخصائية الباثولوجي إلى الوصول إلى درجة الدقة التي يتطلبها الموقف. ولربما كانت الأرقام التي تعطيها الطاقة الحركية أو سرعة الضوء مبالغة في الدقة إلا أنها أقل فيما تقدمه من عون للمحققين.

11. حاول أن تصل إلى الأصح بالقدر الممكن أو المحقق للجدوى. إن من المهم، حتى في الحالات التي يتوفر فيها، أو يجب أن يتوفر فيه صدق القضية، ينبغي أن نتأكد من ذلك بأنفسنا. فلقد ركزنا انتباهنا على تمثيل أخصائية الباثولوجي لقوة ضربة السكين. ولكن عندما شهدنا موقع القتل، لاحظنا، بيقظة، أن موضع الدواليب والمناضد، يُظهر إمكانية أن تدور "أرلين" جانبا وتطعن "أل AL" بالسكين في نفس الزاوية التي حددتها أخصائية الباثولوجي في تقريرها.

12. وظف قدرات التفكير النقدي المتوفرة لديك: لاشك أننا لن نجد ما يساعدنا إذا لم نستخدم قدرات التفكير النقدي المتوفرة لدينا. ولعل هذا هو السبب الذي جعل بعض المفكرين يوصون بمزيد من التأكيد على قيمة استعداد التفكير النقدي راجع مثلا: ستيفن نوريس Stephen Norris في كتابه التواصل الشخصي ، Personal

Communication. وفي رأينا، أن أعضاء المحاكمة، فيما يعد استثناءات قليلة جداً، كان لديهم الاستعداد لاستخدام ما لديهم من قدرات التفكير النقدي. خلاصة الأمر، أننا يمكن أن نشهد بأن هذه الاستعدادات مناقب أو ميزات مهمة، وأنها تتقاطع فيما بينها وتتداخل. وتظهر النماذج التي تحتوي على أمثلة، أن استخدام الاستعدادات عندما تستدعي الحاجة، وانخراط الطلاب بعمق في قضايا تمس واقع حياتهم يعدان من الطرق الناجحة في رفع مستوى هذه الاستعدادات.

نماذج قدرات التفكير النقدي

نتناول هنا القدرات الأربع (1 إلى 4) التي تتضمن توضيحات أساس:

1. *عليك بالتركيز ومتابعته.* إن القدرة على أن تحدد، وتعاين، وتستمر في مسار التركيز (القضية، والتساؤل، والنتائج) جاءت أولا، لسبب مؤداه: أنه إذا لم تعرف السؤال الذي نركز عليه، فإننا لن نعرف ما بعد ذلك. إننا، نحن القضاة، نعرف أن بؤرة تركيزنا تنصب على الحكم بما إذا كان المتهم مرتكباً للقتل أو إزهاق الروح عمداً، أو هما معاً. وفي حالتنا هذه كان تحديد تركيزنا الرئيس أمراً سهلاً، لأن القاضي [الرئيس] أرشدنا إلى المسائل الأساس التي علينا أن نستحضرها. لكن الواقع ليس كذلك دائما. ففي اتخاذ القرار الخاص بما إذا كان الاقتراح الثاني (الشرط الضروري) لتهمة القتل كافياً، وجدنا أنفسنا في موقف أكثر صعوبة بالنسبة للحفاظ على تركيزنا الذهني آنذاك. لقد كان علينا أن نركز على كل واحد من الاشتراطات الستة الفرعية في الاقتراح الثاني، الذي بدوره قام بحصر المناقشة في النهاية لتركز على آخر شرط. ومن ثم أصبح التركيز في المقام الأول على حسم ما إذا كان السؤال "هل أوصلت أفعالها إلى احتمال قوي في إحداث ضرر جسمي جسيم ؟ أو هل كانت تعرف أن أفعالها أدت إلى وجود احتمال قوي بحدوث ضرر للبدن، جسيم؟ وفي النهاية فإن التركيز سُلِّط على إذا ما كانت الإجابة على السؤال الأخير ثبت تجاوزها للقدر المعقول من الشك.

2. *تحليل الحجج أو البراهين.* لقد جعل التوصيف المكتوب لحادث القتل من الأسهل لنا، منهجياً، تحليل أدلة النائب العام في عريضة الاتهام. وتوفرت لنا القدرة على

أن نرى كل واحد من الافتراضات الرئيسة الثلاثة يعد شرطاً ضرورياً، وأن أياً من الشروط الفرعية في الافتراض الثاني كانت كافية لتأسيس الافتراض، على أن يكون واحداً على الأقل، منهم مقبولاً، إن على النائب العام أن يثبت أنه يتجاوز الشك المعقول، وبهذا امتلكنا القدرة على بناء ذلك الاستنتاج وأن تتكون لدينا عقيدة حول أركان الاتهام بالقتل. كما توفرت لنا القدرة على أنه، كان يحاول أن يصل الى أنه ما دامت الضربة لم تتجاوز القوة المتوسطة فإن إثباتها لم يتجاوز الشك المعقول، الذي يرى أن المتهمة علمت باحتمال وقوع ضرر جسمي جسيم (الشرط الأضعف). لقد شعرنا أنه أظهر ذلك بوضوح، وصوتنا مع براءتها من ارتكاب القتل. ومن النصائح المعيارية في تقييم الأدلة، هو تحديد نوع الدليل الذي يجري تقييمه (مثلا استدلال قياسي أو استدلال استنباطي استقرائي) ثم تطبيق المعيار الملائم لتقييم ذلك النوع. وتأتي صعوبة هذا الأسلوب من أن الأدلة الواقعية (مثل أدلة أخصائية الباثولوجي) لا تخضع للتعريف وإذا كان هناك شك فإنني أقترح أن نقوم أولا بتطبيق أي مجموعة معايير تبدو أكثر قبولاً. وإذا ظهر أن الدليل دون المستوى فلنطبق مجموعة أخرى من المعايير. وإذا حقق الدليل مجموعة من المعايير فقم إذن - مع التبسيط الزائد إلى حد ما - بقبول الدليل والنتيجة المترتبة عليه (Hitchcock، 1980؛ Ennis، 2001) وإذا لم تنطبق عليه مجموعة من المعايير، فلا تقبل به (على الرغم من أنه قد يقبل فيما بعد إذا ظهر ما يؤيده بدرجة أكبر). وعلى سبيل المثال إذا طبقنا معايير الاستدلال القياسي على دليل أخصائية الباثولوجي، فإن هذا الدليل يبدو أمامنا غير واف بهذه المعايير. وإذا عرضناه في المقابل على معايير التفسير الأفضل (الذي نجري مناقشته فيما بعد) فإن من المحتمل أن ينجح في مطابقته، ومن ثم *أسلّم بمصداقية* أخصائية الباثولوجي كمصدر للحقائق ومرجع خبرة في الموضوع.

3. *شارك بالأسئلة التوضيحية وأيضا بالإجابات التوضيحية:* إن علمنا في عديد من المناسبات أن نكون قادرين على طرح أسئلة توضيحية. فسؤال نقدي حاسم مثل ذلك الذي سألناه للقاضي الذي كان متأكداً من أن "أرلين" كانت مرتكبة الجريمة من قبل أن تبدأ المداولة وكان في كلمة واحدة "لماذا"؟. وسؤال آخر مثل "ما معنى دليل يتجاوز الشك

المعقول؟" وبناء عليه أرسلنا، كما ذكرنا قبلاً، إلى القاضي مذكرة نطلب فيها بيان معنى العبارة الواردة في السؤال.

4. *تمهل في الفهم واستخدم الرسوم والتمثيل البياني*. والحقيقة أن هذه القدرة أو المهارة لم تستخدم في القضية التي نحن بصددها. إلا أن القدرة على الالمام بهذه الأمور أساسي الأهمية في كثير من السياقات والمجالات مثل: تقارير الدراسات البحثية عن آثار العلاج. فقد أظهرت اثنتان من الدراسات التجريبية كانتا المؤكدة لصحة علاج جديد وصف لي أن الاختلافات بين أفراد المجموعتين كان واضحا إحصائياً، بعد شهر من تعاطي الدواء. وقد قادتني هذه المعلومات ذات الأهمية إلى معرفة معني إيجابي إحصائياً، وعوامل القوة والضعف في هذه الحقائق، مع الأخذ في الاعتبار عدد موضوعات التجارب، والحدود الزمنية الموحدة التي أمهلت لإنجازها (شهر واحد). وتجيء بعد ذلك ثلاث قدرات (من 5 إلى 7) تدور حول أسس الاستدلال.

5. *قيم مصداقية المصدر*. لقد كان علينا تقييم مصداقية الشهود. بما فيهم أخصائية الطب الشرعي (الباثولوجي)، التي قدرت أن ضربة السكين كانت متوسطة القوة، وأن المتهمة نفسها هي التي قالت إنها كانت تدافع عن نفسها. وقد طبقنا معايير تشمل الخبرة وعدم التضارب إزاء القضية راجع: (Ennis، 1974a) للاطلاع على مناقشة مصداقية المصادر).

6. *استخدم الملاحظة وقيم التقارير المبنية على الملاحظات*: لقد قمنا بملاحظاتنا الخاصة عندما انتقلنا إلى منزل المتهمة (إجراء خاص بالمحاكمة). وقد استفدنا من هذه المعلومات في تكوين أحكامنا الخاصة حول روايات المتهمة، بما فيها وصفها للطريقة التي توجهت بها نحو الضحية.- راجع : (Norris and King ،1984) للاطلاع على مناقشتهما لـ الملاحظة ودورها.

وفضلا عن ذلك، فإنه كان علينا أن نأخذ قرارا نحو قبول التقارير المبنية على الملاحظات، التي استندت إليها أخصائية الباثولوجي: أي مدى عمق الجرح ومقاسه، وملاحظة أنه لم يكن هناك أي علامات على العظام. ثم شرعنا في تقييم تقارير الملاحظات الخاصة، بما كشفته التحقيقات عن وضع الجثة ومكان السكين وحالتها.

ولقد اعتمدت تقارير الملاحظات - التي أعدها المختصون - على تسجيل مكتوب أعدوه بأنفسهم وقت إجرائهم الملاحظات - هذا وفقاً لشهادتهم.

7. *استفد من الخلفية المعرفية (للآخرين)*، ومن معرفتهم للموقف الحالي والاستنتاجات التي تم التحقق منها. وهنا استفدنا من خبرتنا المباشرة بمشاهدة مسرح الجريمة لنستدل على أن الطريقة التي وصفت بها التفافها جانباً وطعنه، كانت مقبولة. وقد استخدمنا هذه الخبرة إضافة إلى خلفيتنا عن المفاتيح والسيارة (في ذلك الوقت) لنرجح أنه احتاج إلى المفاتيح الخاصة به لكي يغادر المكان. إن نقص الاهتمام بالخلفية المعرفية يعد هدفاً شائعاً [مشروعا] لانتقاد الجهود المبذولة لتعليم التفكير النقدي (McPeck ،1990 ؛Ennis ،1989). وبالنسبة للقدرات الثلاث التي تلي ذلك (من 8 إلى 10) فإنها تأخذ أدلتها من الأسس السابقة.

8. *استخدم القياس وقيم نتائجه*. لقد استخدمنا القياس، الذي يحتوي على تهم مثيلة، في استنتاج أنها لم يكن لها مبرر في استخدام القوة التي تعاملت بها مع الموقف. وافترضنا أنها إذا توفر لها اللجوء إلى الهرب كبديل، فليس لها من مبرر في استخدام القوة التي استخدمتها، وأن بديل الهرب هذا كان في متناولها بالفعل. وهنا تكون النتائج متوافقة بالضرورة مع المقدمات.

وقد احتجنا إلى استخدام الاستقراء أو الاستنباط في فهم تفسير وتطبيق التهمة كاملة على تشكيلة من الشروط الضرورية والكافية.

إن أحد المحلفين وقع في خطأ في تطبيق الاستدلال القياسي، حيث سأل أحد محلفي المعارضة: "هل أثبت بما يتجاوز الشك المعقول، أنه كان لديها مبرر لاستخدام القوة التي استخدمتها؟". فكانت إجابته بالسلب - لا. قال المحلف بلهفة "إن هذا يدل على أنه لم يكن لديها مبرر" ويمكن اعتبار هذا الخطأ مما يدخل في "إما وإما"المزيفة، أو يكون في نظر آخرين مسمى للتحويل غير المشروع لمجرى الحديث. وعلى أي حال فإن المحلف المتلهف وقع في خطأ من حيث أنه لم ينتبه إلى وجود احتمال منطقي ثالث، أعني أنها بررت فعلا استخدامها للقوة التي استعملتها - بدون أن تثبت ذلك بما يتجاوز الشك المعقول راجع: (1969a ؛ 1969b ؛ 1975 ؛ 1976 ؛ 1981 ؛ 2006 ؛ 2007) Ennis

للاطلاع على مناقشات حول العناصر الأساسية في كفاية المنطق الاستدلال القياسي. ولعل إحدى قضاياه الأساسية تدور حول ما إذا كان تطبيقه وما يترتب عليه يمكن أن يتحقق على أرض الواقع راجع: (Skyrns، 1966) لشرح التمييز بين الاستدلال القياسي وبين الاستنباط أو الاستقراء في التفكير النقدي ودفاعه عن ضرورة هذا التمييز [لدى الطالب كمفكر نقدي].

9. *طبق الاستنباط أو الاستقراء في البرهنة وسوق الحجج (سواء بالأرقام او بأفضل الشروح رشداً).* وراجع إنيس (1989) في دفاعه عن التمييز بين الاستقراء بالعينة (التعميمي) وأفضل الشروح أو التفسيرات رشداً. وهارمان(1968 ; 1965) Herman، إنيس (1996a) Ennis و ليبتون (2004) Libton.

ومن الأمور التي استنتجناها، نحن المحلفين، باستخدام الاستقراء التعميمي بالعينة أن سلوك *نائب المأمور* لم يكن إيجابياً ومن ثم بنينا قرارنا بألا نطلب منه مساعدة. وقد جاء قرار منع استخدام الأدلة، التي تحملها الشائعات، والذي كان ظاهراً أثناء المحاكمة، بناء على حكم عام آخر جاء نتيجة *استقراء* بالعينة فحواه: أن الإشاعة غالباً ما تكون لا أصل لها. أما النوع الآخر من الأدلة أو الحجج الاستقرائية والتي غالباً ما يطلق عليها "الرجوع إلى التفسير الأفضل أو المقارعة بالحجج وصولاً إلى التفسير الأفضل" (2006، Batterspay)، التي جمعتها تحت مسمى "الاستدلال التفسيري الأفضل". فإن جانباً من تحليل أخصائية الباثولوجي على استنتاجها على أن ضربة السكين لم تزد على المتوسط من حيث قوتها، جعل هذا الاستنتاج يفسر لنا السبب في أن عمق الطعنة (الضربة) كان بوصتين ونصف، مع علمنا بعدم وجود علامات على عظام الضحية. وقد ساعد ذلك في التوافق مع المعيار الأول بالحكم بأنه ينطبق عليه "الاستدلال التفسيري الأفضل" بأن الاستنتاجات تشرح لنا حقائق مفتاحية أو مدخلية. وأدى غياب المعطيات التي تتعارض مع الاستنتاجات إلى الوفاء بالمعيار الثاني. من الجدير بالذكر أن إنيس (2013b، 2011) Ennis اقترح خمسة معايير للاستدلال التفسيري الأفضل. و تم تطبيق الاستدلال التفسيري الأفضل، هذا، على نطاق واسع، علي سبيل المثال في الإنتاج الفكري بالإنجليزية (شكسبير) وعلم الحفريات وتاريخ فرنسا، وعلم النفس، وجغرافية

المحيطات، وصيانة الطائرات راجع : (1996a، 228-266، 237-231) Ennis وكذلك راجع: (1979) Folessdal، الذي استخدم Peer Gynt كمثال. ويعد الأسلوب العلّي متضمنا في الاستدلال التفسيري الأفضل لكني في هذا المقام لن أدخل مفاهيم العلية causality والتفسيرية explaination مفترضاً أنه يكفينا في السياق الحالي فهمنا التلقائي للعلية وللتفسير [أو الشرح]. ولا داعي لدخولنا في قضايا نظرية معقدة الآن. راجع: Ennis (1973;1982b;2012)

10. جرب *إصدار أحكام قيمية وقم بتقييمها*. إن إصدار أحكام قيمية صلبة يعد ثالث هذه الأنواع الأساس للاستدلال. وكما أوضحت سابقاً فإننا طرحنا افتراض الحكم القيمي الذي يعتبر أن من الأفضل أن يهرب المرء من مواجهة العنف بالعنف، لكننا لم نتوقف عند انعكاس ذلك الفرض القيمي. والحقيقة أن الحكم القيمي يعد مجالاً صعباً في تعليم التفكير النقدي؛ بسبب الجدل حول كيفية إصدار أحكام قيمية لا غبار عليها، وذلك بالرغم من الاتفاق على أن الحقائق المطروحة التي تبنى عليها ينبغي أن تكون صادقة أو مبررة.

وتحمل لنا الفترات الخمس (من 11 إلى 15) مزيداً من التوضيحات المتقدمة على النحو التالي:

11. حدد *المصطلحات وقيم التعريفات*. إن أصعب ما يواجه القاضي في مشكلة التعريفات هو ما يتعلق بمعني "دليل يتجاوز الشك المعقول" ففي حالة إزهاق روح إنسان عمداً، هناك حاجة إلى إثبات يتجاوز الشك المعقول بأن المتهمة لم يكن لديها مبرر لاستعمال القوة التي استخدمتها. فقد شعر عدة محلفين بأنهم إن لم يعرفوا المقصود بـ "دليل يتجاوز الشك المعقول فلن يستطيعوا اتخاذ قرار بشأن هذه القضية. وسبق أن أشرت إلى أننا كتبنا مذكرة أرسلناها إلى القاضي [الرئيس] نطلب المساعدة. فرد علينا القاضي بدوره بأنه لا يوجد تعريف لهذه العبارة، ودعانا لأن نبذل قصارى ما نستطيع من جهد وكادت المداولة تنتهي بالإخفاق.

عندها قدمت اقتراحاً بتعريف أحدث انفراجة، وفحواه أن البرهنة على مقترح يتجاوز الشك المعقول يعني تقديم أدلة كافية تسانده بحيث لا يصبح هناك مجال يعتد

به لإنكار ذلك المقترح، وهذه الصيغة التي استخدمتها هي تعبير معادل للتعريف يسمي أحيانا تعريف "من السياق Contexual" وهي تبدو أكثر ملاءمة من صيغة التصنيف المعتمد التي يطلق عليه أحيانا خاصة الجنس genus.differentia. وهذا السلوك التعريفي الذي أقدمت على صياغته، أخرج لنا معني اتضح أنه ملائم للموقف ما دام الاستخدام المتداول هو ما يحتاجه المحلفون. وقد جعل محتوي التعريف المحلفين مرتاحين (مع أنه لم يأت بمعلومات جديدة) ومن ثم فقط استطعنا المضي قدما في المناقشة. راجع: (2013b، 1996، 1974b، 1969a، 1964) لمتابعة التطورات التي أجرتها بعض المعايير للصيغ، والمواقف الفكرية، والمحتوى، واستخدامات التعريفات، التي يعبر عنها في بعض الأحيان بمسميات مختلفة، وكذلك أوجه هذا الاختلاف بينها.

12. *عالج اصطناع الغموض بحكمة:* معنى أن تصطنع الغموض [تتفيهق] equivocate أن تتسم بالغموض فيما تستخدم من المصطلحات لكسب التأييد في موقف معين. وأحياناً يحدث ذلك عن قصد وعلم، وأحياناً عن غير قصد، ولا دراية. وأنا أسمي النوع الأخير "بالغموض الانطباعي" (1980) لأن مُصطنع الغموض(المتفيهق) لا يدرك أنه يتحقق له فعلته في توصيل معني الألفاظ في خلال الحوار، حتي ولو كان ما يفعله يعطي انطباعاً بأنه "متفيهق."

ومن أمثلة ذلك، ما ذكرته آنفاً من استمرار أحد المحلفين في إصراره على أن افتراضاً معيناً، لم يثبت أنه يتجاوز الشك المعقول. وكان الافتراض أن "أرلين" كان يمكنها أن تهرب إلى حجرة أبويها بدلاً من أن تظل في المطبخ للدفاع عن نفسها. فتحديناه أن يعطينا مثالاً لادعاء حقيقي، مر عليه على مدى حياته، تم إثباته متجاوزاً الشك المعقول. فأجاب معترفاً أنه لا يستطيع تذكر أي شيء. وأن إيجاد دليل يتجاوز الشك المعقول - بالنسبة له - مفهوم فارغ من المعنى. بعبارة أخرى فإنه يتملكه شك مطلق، مما يجعله لا يقبل أي شيء تمت البرهنة عليه واقعيا (إمبريقيا) بما يتجاوز الشك المعقول. إن معنى "الإثبات بما يتجاوز الشك المعقول" عنده -كما أعتقد- هو الجزم المنطقي، الذي يختلف عن المعنى المستخدم في المحاكم. وأنه كان يستخدم المعنى الذي يفهمه لعبارة "الإثبات بما يتجاوز الشك المعقول" للوصول إلى استنتاجاته بأن الافتراض المطروح لم يثبت أنه

بتجاوز الشك المعقول، وتفسير هذا الاستنتاج للحكم على الافتراض المقترح بأنه لم يثبت أنه تجاوز الشك المعقول بالمعنى الذي يقره هو، لا معيار المحكمة. وقد تضمن تفكيره غموض انطباعي لأني اعتقد أنه لم يتعمد استغلال ذلك الغموض. إن الذي فعله يترك انطباعاً بأنه "متفيهق" مع أنه لم يتعمد ذلك.

ومن الممكن أن نعطي مثالاً للتفيهق خارج قضية القتل ويعالج واحداً من موضوعات المقال الحالي، أعني معنى "التفكير النقدي". فقد أعطانا مايكل روث 2010 Michael Roth المؤرخ المفكر، تعريفاً أساسياً اعتبر فيه أن "التفكير النقدي تفكير سلبي". وهو تعريف يحمل اتهاماً. ثم بدا وكأنه يتحدث عن التفكير النقدي الذي يجد تأييداً واسعاً بين الأكاديميين ووسائط الاتصال، في أيامنا هذه، تلك التي تتخذ موقفاً سلبياً أحياناً وأحيانٌ أخرى يكون لها موقف مختلف. ويبدو أن نجاح هذا الاتهام (إذا كان يقصد ذلك) المصطنع بالغموض لمصطلح "التفكير النقدي" : جعله يقوم باتهام التفكير النقدي –كمصطلح- ثم يطبق هذا الاتهام في الاتجاه الآخر نحو التفكير ذاته. وحذار من هذا النوع من اصطناع الغموض الذي لا يمكن إثباته. فعادة ما يكون معقداً، وتفسيراته تتكاثر.

13. *حدد خصائص الفروض غير الثابتة (العائمة) وقومها.* لعلنا نتذكر أن أحد الافتراضات التي وضعناها، أنه كان الأفضل لها (للمتهمة) أن تهرب، إذا كان ذلك ممكناً، بدلاً من أن ترد بالعنف على تهديد بالعنف، وهو افتراض كان واهيا وقتها، كما أوضحت قبلاً، واجه إعتراضاً من أحد الزملاء. وإليك مثال آخر: إذ قام أحد المحلفين بتقديم فرض آخر حيث قال: إنكم تفترضون أن عليّ أن أقدم لكم دليلاً على أنها كانت تدافع عن نفسها ضد الهجوم. مع أن القضية هي أنها لم تفعل؟ أما المثال الثالث فقد جاء من المحلف الشكاك، ومضمونه أن الدليل في هذه الحالة يحتاج إلى استنتاج منطقي حاسم وتوضح مثل هذه الأمثلة أهمية القدرة على معرفة الدافع لهذه الافتراضات في مثل هذه المواقف. راجع: هيتشكوك (1985) Hitchcock وإنيس (Ennis 1996a; 2013b) لمناقشة أوسع حول إسناد الفروض، وملخص لأنواعها، ومعايير دوافع طرحها.

14. *علينا، نحن القضاة أو المحلفين، أن نكون مرنين بما فيه الكفاية لفتح الباب*

أمام الافتراضات، ولو كان بعضها مثار شك، لنرى إلى أين تقودنا. لقد افترضنا جميعا - كي نفتح الباب للمناقشة- أن المجني عليه أراد أن يحدث ضرراً بالمتهمة، في حين أن الفرض الأرجح، كان أنها كانت في حالة دفاع عن النفس، إزاء التعدي عليها.

وكان هناك افتراض ثان، مؤداه أنه إذا كان قصد الإضرار بها. فكان سيستبق ذلك بإحداث إصابة بها قبل الدخول إلى المنزل، وهو مالم يحدث. إلا أننا حسمنا الأمر بأن ذلك غير مقبول، بالدرجة التي تكفي لتبرير الاستنتاج بأنه لم يكن يقصد الإضرار بها. ولذا بقى السؤال مفتوحاً عما إذا كانت في موقف الدفاع عن نفسها أم لا.

15. *عالج المقولات أو الأكلشيهات الزائفة*. على الرغم من أن استخدام المقولات الزائفة بحكمة أمر مفيد، إلا أن بعضاً منها يوجب علينا أن نتعامل معها بحذر. ومن الأمثلة الشائعة لهذه المقولات: حلقة مفرغة - ركوب الموجة - خلط منطقي - خلل منطقي - شائعة - مفضل لدى السلطة. إن هذه المقولات غالباً ما تستخدم لتوصل إلينا ادعاءً بأن هناك خطأً من نوع ما. وتحمل في طياتها ميزات وعيوب. أما الميزات فإن منها ميزة بارزة حيث توفر لنا طريقة فعالة في توصيف مأخذنا أو افتراضنا.

وعلى سبيل المثال، فإن النصيحة الحكيمة تحذر من الوقوع في خطأ استنتاج أن أحد الأمور قد تسبب في حدوث الأخر لأنه جاء سابقا له. فتجيء مقولة احذر المخالطة المنطقية التي تستخدمها نوعية من الناس (بإظهار أن حدثاً ما سبق الآخر لا يعني أن الأول كان سبباً في وقوع الثاني)، وهو خطأ شائع. ومن ثم فإن حقيقة أن قتلها له جاء بعد أن تبعها إلى المنزل، لا يثبت أن تتبعه لها كان سبب قتلها له.

أما عيب المقولات الزائفة فإنها غالباً ما تتوافق مع أشياء هي في ذاتها صالحة. ففي كثير من حالات التوسل بالسلطة يمثل ذلك سلوكاً لا غبار عليه، ذلك أنه في كثير من الحالات يمثل التوجه إلى السلطة تفكيراً محموداً ينبغي الأخذ به، مثلما توجه الدفاع والنيابة إلى سلطة الطبيب الشرعي (أخصائية الباثولوجي).

وبالمثل هنا الدائرية circularity ليست زيفاً[أو حلقة مفرغة] فالأدلة الناتجة عن الاستدلال القياسي دائرية لأن النتيجة المتضمنة فيه هي ذاتها متضمنة المقدمات. وبناءً عليه فليست معظم براهين الاستدلال القياسي <u>الصالحة</u> زيفاً. وعلى الرغم من أن

مقررات وحصص التفكير النقدي برافقها قائمة بالقوالب الزائفة، فإني لم أشرع في استخدام هذا النهج بسبب العيوب التي ذكرناها من جانب، ومن جانب آخر لأني لا أرى أن الأكلشيهات أو القوالب الزائفة تمثل نهجا شاملاً.

وبعد ذلك تأتي القدرات الثلاث الأخيرة (16-18) وهي ليست من صلب التفكير النقدي، إنما هي قدرات مساعدة له بشكل عام.

16. *تعرف على نوعية فكر البشر وراجعها* (ما وراء الإدراك المعرفي). إن من الأمور التي تعيننا في التعرف على ما نفكر فيه بالفعل وما نفترضه، هو التفكير حول ما نفكر فيه، من ثم نستطيع أن نقيم وأن نعيد تقييم ما يحدث داخل تفكيرنا، وهو يصل بنا إلى نتائج أفضل. وقد تبنى ريتشارد بول (2012, 7) Richard Paul وجهة النظر هذه. وهناك مثال لذلك مررت به شخصياً عندما أجريت تفكيراً حول تفكيري الذي أفضى إلى التعريف بمقولة "ثبت بما يتجاوز الشك المعقول". ومع ذلك فإني أستغرق في التفكير النقدي دون أن أفكر فيما أفكر. فعندما أدركت أن نتيجة الطب الشرعي لا يجب الأخذ بها بالمطلق، وإنما هي تتجاوز فقط الشك المعقول، فإني لم أفكر فيما فكرت، ولكني أعملت تفكيري فحسب.

17. *راع ترتيب الأحداث*. برزت هذه القدرة لدى المحلفين (القضاة) عندما سرنا مع وقائع الطعن والقتل المتعمد، واحدة بعد الأخرى. واتبعنا في ذلك نهج حل المشكلات خطوة، بخطوة (بصرف النظر عن الصيغ الكثيرة لحل المشكلات التي قد يستخدمها المرء) متمثلين لهذه القدرة [أو المهارة].

18. *كن يقظا للاستراتيجيات الخطابية*. من الأمور التي يجب توقيها أن الاستراتيجيات الخطابية يمكن أن تستخدم للخداع، مما يساعد على حدوث ألفة معها. وفي المقابل فإن هذه الألفة، يمكن أن تساعد في انطلاق حوار بالحجج، ضمن تفكير نقدي قوي بطريقة أقرب كثيراً للإقناع.

لقد أقر الدفاع مقدماً بأن موكلته قتلت الضحية، وواضح أنه فعل ذلك بسبب الوضوح الظاهر للأدلة، ولذا فإنه تحاشى الظهور بمظهر الغبي الذي يدافع عن قضية خاسرة - وهي استراتيجية سليمة، في حين أن هناك مثالا آخر بديلا ؛ وهو الاعتراض مقدماً

على نقطة أن المتهمة كانت في حالة دفاع عن النفس إزاء الهجوم عليها، وهنا قلل المدعي العام من أهمية التصور المطروح حول هذه النقطة موضحاً أن إمكانية ذلك أخذت في الحسبان. إن الخطابيات تساعد صاحب التفكير النقدي، سواء باستخدامها في استحضار نتائج التفكير النقدي السليم، أو مواجهتها إذا استخدمت لتضليل الجماهير.

ما هي الخطوة التالية؟

إن المفهوم الذي تم توصيفه للتفكير النقدي في هذا الفصل، يمكن أن يؤخذ به كأساس لتطوير أكثر لتعليم التفكير النقدي، وكذلك تقييمه ومناهجه.والحقيقة أن تطوير منهج التفكير النقدي عاني بوجه خاص في معظم جوانبه من الاهمال، وذلك على الرغم من أننا ننساق وراء الجدل، حول ما إذا كان من الأفضل للتفكير النقدي أن يدرس كمقرر مستقل، أو يدمج في مقررات المجالات الدراسية الحالية. كما يتجاهل الجدل حول هذه القضية أن إمكانية الجمع بين كليهما بطرق من التنسيق تجعل كل منهما مكمل للآخر. وهذا الجمع أو الدمج يطلق عليه تسمية: "التفكير النقدي عبر المنهج" ولم يحظ مفهوم هذه التسمية، إلا فيما ندر، بالنظر، أو حتى محاولة تطبيقه في التعليم العالي، مع أنه يتضمن إمكانية تحقيق فهم أشمل من جانب (الطلاب)ولقد بلورت اقتراحاً (2013a) لتعليم التفكير النقدي من خلال منهج التعليم العالي، بحيث ينطوي على خطة شاملة تتناول التعليم والتقييم. وعلى الأخص هيكلة المنهج. وتتضمن عناصر المقترح التنسيق والشمول، وتحاشي التكرار في مقررات الدراسة، والانتقال إلى الحياة اليومية، والحياة الشخصية والمهنية لطلابنا، وأن يحظى ذلك كله بموازرة قوية من الإدارة وهيئة التدريس.

ولا يكتفي اقتراحي هذا بإرشادات حول مقرر نركز على قدرات ومهارات واستعدادات، التفكير النقدي العامة، وإنما يوجه نحو غرس هذه الاستعدادات والقدرات في مقررات المواد الدراسية المختلفة ودعم تطبيقه عليها. وأحد الأمثلة على ذلك هو القدرة على معالجة (حساب وتفسير واستخدام) تحليل التغاير covariance في العلوم الاجتماعية.

وعلى الرغم من أننا ما زلنا في حاجة إلى جهد لا يتوقف في تعليم وتقييم التفكير النقدي، فإنني على يقين من أن التوجه إلى المزيد من التأكيد على أن دمج التفكير النقدي في نظامنا التعليمي هو الخطوة التي تتلو ما قدمناه من دراسات ومقترحات. وإني أوجه الدعوة للآخرين الذين تعاطفوا مع المفهوم الذي عرضته للتفكير النقدي أن يشاركوني في هذا المسعى.

الخلاصة

إذا سلمنا بأن مصطلح "التفكير النقدي" يستخدم على نطاق واسع على أنه التفكير المتفاعل الذي يركز على قرار الإنسان بما يعتقد أو يفعل، فقد قدمت هنا مفهوماً مبسطاً للتفكير النقدي العام الذي يتكون من اثنى عشر استعداداً وثمان عشرة قدرة. وحتى ينضج هذا المفهوم وتضفى عليه الحيوية، فقد تمثلت تلك الاستعدادات والقدرات، في معظمها، من تجاربي كعضو في هيئة محكمة أثناء نظرها لقضية قتل. وقد اخترت تسمية "مبسط" هذه لأنها تدل على أنها خطة عمل، ولا تشتمل في معظم جوانبها على معايير ومبادئ صناعة القرارات حول ماذا نعتقد وماذا نفعل. ويمكن للقارئ أن يطلع على المفهوم العام بكامله في: (Ennis b، حيث الأمثلة بكاملها ؛ 2013 b، (2011). وقد ضمنت في ذلك توصيفا موجزاً لما أعتقد أنه ينبغي أن يكون الخطوة التالية في تعليم التفكير النقدي، وأعني بذلك تنمية ذلك النوع من التفكير من خلال المنهج، والآن وقد عرضنا لما يدور في الإنتاج الفكري في الموضوع فقد حان الوقت لاستخدام هذا المفهوم المبسط كنقطة انطلاق نحو الخطوة التالية.

اعترافات بالفضل

هذا المقال نص معدل عن الأصل المنشور لإنيس عام 1991 وذلك بتصريح من مركز التوثيق الفلسفي. وأعبر عن تقديري لتعليقات كل من:

Jennie Berg, John Canfield, Sean Ennis, David Hitchcock, Stephen Norris, and Robert Swartz.b

المصادر

Aiken, W. M. 1942. *The Story of the Eight-Year-Study*. New York: Harper & Brothers.

America 2000: An Education Strategy. 1991. Washington DC. http://www.scribd.com /doc/29278340/109-America-2000-An-Education-Strategy.

Battersby, M. 2006. "Applied Epistemology and Argumentation in Epidemiology." *Informal Logic* 26 (1): 41–62.

Black, M. 1946. *Critical Thinking*. New York: Prentice Hall.

Commission on the Humanities. 1980. *The Humanities in American Life*. Berkeley, CA: University of California Press.

Dewey, J. 1910. *How We Think*. Boston: D. C. Heath.

Ennis, R. H. 1964. "Operational Definitions." *American Educational Research Journal* 1: 183–201.

Ennis, R. H. 1968. "Enumerative Induction and Best Explanation." *The Journal of Philosophy* 65: 523–530.

Ennis, R. H. 1969a. *Logic in Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ennis, R. H. 1969b. *Ordinary Logic*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Ennis, R. H. 1973. "The Responsibility of a Cause." In *Philosophy of Education 1973*, edited by Brian Crittendo. Edwardsville, IL: Studies in Philosophy and Education. 86–93.

Ennis, R. H. 1974a. "The Believability of People." *Educational Forum* 38: 347–354.

Ennis, R. H. 1974b. "Definition in Science Teaching." *Instructional Science* 3: 285–298.

Ennis, R. H. 1975. "Children's Ability to Handle Piaget's Propositional Logic: A Conceptual Critique." *Review of Educational Research* 45: 1–41.

Ennis, R. H. 1976. "An Alternative to Piaget's Conceptualization of Logical Competence." *Child Development* 47: 903–919.

Ennis, R. H. 1980. "Presidential Address: A Conception of Rational Thinking." In *Philosophy of Education 1979*, edited by Jerrold Coombs. Bloomington, IL: Philosophy of Education Society. 1–30.

Ennis, R. H. 1981. "A Conception of Deductive Logic Competence." *Teaching Philosophy* 4: 337–385.

Ennis, R. H. 1982a. "Identifying Implicit Assumptions." *Synthese* 51: 61–86.

Ennis, R. H. 1982b. "Mackie's Singular Causality and Linked Overdetermination." In *Philosophy of Science Association 1982*, edited by Peter D. Asquith and Thomas Nickles.

East Lansing, MI: Philosophy of Science Association. 55–64.

Ennis, R. H. 1987. "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." In *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: W. H. Freeman and Company. 9–26.

Ennis, R. H. 1989. "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research." *Educational Researcher* 18 (3): 4–10.

Ennis, R. H. 1991. "Critical Thinking: A Streamlined Conception." *Teaching Philosophy* 14 (1): 5–25.

Ennis, R. H. 1992. "John Mcpeck's Teaching Critical Thinking." *Educational Studies* 23 (4): 462–472.

Ennis, R. H. 1996a. *Critical Thinking*. Upper Saddle River NJ: Prentice Hall.

Ennis, R. H. 1996b. "Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability." *Informal Logic* 18 (2 and 3): 165–182.

Ennis, R. H. 2001 "Argument Appraisal Strategy: A Comprehensive Approach." *InformalLogic* 21 (2): 97–140.

Ennis, R. H. 2006. "Probably." In *Arguing on the Toulmin Model*, edited by David Hitchcock and Bart Verheij. Dordrecht, the Netherlands: Springer. 145–164.

Ennis, R. H. 2007. "'Probable' and Its Equivalents." In *Reason Reclaimed: Essays in Honor of J. Anthony Blair and Ralph Johnson*, edited by Hans V. Hansen and Robert C. Pinto. Newport News, VA: Vale Press. 243–256.

Ennis, R. H. 2011. "Critical Thinking: Reflection and Perspective, Part I." *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines* 26 (1): 4–18.

Ennis, R. H. 2012. Analyzing and Defending Sole Singular Causal Claims. Paper presented at Biennial meeting of the Philosophy of Science Association, November 15–17, at San Diego, CA.

Ennis, R. H. 2013a. "Critical Thinking across the Curriculum: The Wisdom CTAC Program." *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines* 28 (2): 25–52.

Ennis, R. H. 2013b. The Nature of Critical Thinking (under "What Is Critical Thinking?"). Available from http://criticalthinking.net.

Follesdal, D. 1979. "Hermeneutics and the Hypothetico-Deductive Method." *Dialectica* 33 (3/4): 319–336

Harman, G. 1965 (January). "The Inference to Best Explanation." *The Philosophical Review* 74 (1): 88–95.

Harman, G. H. 1968. "Enumerative Induction as Inference to Best Explanation." *The Journal of Philosophy* 65 (18): 529–533.

Harman, G. 1973. *Thought*. Princeton: Princeton University Press.

Harmon, H. 1980. Executive Order No. 338. Long Beach, CA: The California State University and Colleges.

Hitchcock, D. 1980. "Deductive and Inductive: Types of Validity, Not Types of Argument." *Informal Logic Newsletter* 2 (3): 9–11.

Hitchcock, D. 1985. "Enthymematic Arguments." *Informal Logic* 7 (2 and 3): 83–97.

Lipton, P. 2004. *Inference to Best Explanation* (second edition). London: Routledge.

McPeck, J. 1990. *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*. New York: Routledge.

Norris, S., and Ennis, R. H. 1989. *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Norris, S. P., and King, R. 1984. "Observation Ability: Determining and Extending Its Presence." *Informal Logic* 6 (3): 3–9.

Obama, B. *State of the Union 2014 Speech* 2014. Available from http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2014/01/28/president-barack obamas-state-union-address.

Paul, R. 2012. *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Anthology ed. Santa Rosa: The Foundation for Critical Thinking.

Rawls, J. 1971. *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Roth, M. 2010. "Beyond Critical Thinking." *The Chronicle of Higher Education*, January 3.

Skyrms, B. 1966. *Choice and Chance*. Belmont, CA: Dickenson.

الفصل الثاني
التفكير النقدي والمُحَاجَة في التعليم العالي

ريتشارد أندراوس
Richard Andrews

مقدمة:

يعد التفكير النقدي والمُحَاجَة أو المقارعة بالحجج أقرب إلى القرينين في المعنى. ومع ذلك فإن لكل منهما اشتقاقاته وخلفياته. وهذه الفوارق فيما بينهما ليست أساسية اليوم، في المناقشة حول مكانتهما المحورية، في التعليم العالي فحسب، وإنما لمجمل العلاقة التاريخية أيضاً (في أوربا على الأقل) بين الفكر واللغة، فالتفكير النقدي أقرب نسبيا للفلسفة، بينما المُحَاجَة لها ارتباط بالخطابة، وتعود العلاقة بين الفلسفة والخطابة إلى زمن كل من أفلاطون وأرسطو. ويتعلق الأمر بالأفكار والمثل والمفاهيم والفكر التجريدي والمنطق وعلاقتها بالفلسفة، والتعبير عن هذه المقولات بالتعبير اللفظي verbal وبالأشكال الأخرى للغة. وتتداخل حدود اهتمامات التفكير النقدي والمحاجة، وكل منهما له تطبيقاته التربوية، في التعلم والتعليم عبر مرحلة التعلم العالي. ويعمل هذا الفصل على استكشاف هذه العلاقة، والنظر بإمعان في بعض الأمثلة من مستوى الدكتوراه (وعدد محدود من أمثلة المرحلة الجامعية الأولى). ويأخذ بقضية المُحَاجَة إلى المقام الأول في الاهتمام: بمعنى المضي بها قدما في التطبيق في التعليم العالي. وإذ نفعل ذلك، فإننا قد نكون في مواجهة التيار الغالب في كثير من فصول هذا الكتاب، ولكن التحدي الذي يواجهه هذا الفصل قد يمثل اللب بالنسبة لتقديرنا للمُحَاجَة. وبتعبير تولمين (Toulminian)، فانه قد يدفع أو يؤدي إلى موقف أعلى تمكنا لدور التفكير النقدي في التعليم العالي.

التفكير النقدي:

أما التفكير النقدي فتبدأ قصته مع ليبمان Lipman، نظرا لعمله مع مدرسي وتلاميذ الابتدائي والإعدادي، وبأي سبب بدئنا هنا من هذا الموقف؛ لأن إرساء أساسيات التفكير النقدي والفكر الجلي انطلقت من هذه النقطة، وأنها تمهد الأرضيات لمقومات مثل هذه المدخلات في التعليم العالي من خلال المنظور التنموي. وتركز دراسات ليبمان على التفكير في التربية (التعليم) في المدارس، ونهجها هذا مؤسس على الفلسفة وكيف تتشكل بنيها وتعلمها (3، 2003) وأن التفكير ينبغي أن يكون تعليمه في مجتمع مفتوح للتساؤل والتفكير النقدي المتفاعل. ويتملك "ليبمان" شك في الشائع عن التفكير النقدي، وهو يراه (كما أراه أنا أيضاً) حشواً لا معنى له إذ عندما تفكر بوضوح فأنت نقدي ضمناً، وإن أضفت الصفة "نقدي" فقد أضفت مجرد لقب لا يزيد شيئاً للمعنى وهو، أي ليبمان، يلاحظ أن هناك انزواء لحركة التفكير النقدي في مطلع القرن الحالي. وبالنسبة للتعليم العالي يظهر لنا ذلك من افتقاد الفكر النظري وسط القرن الماضي بسبب تبني أفكار بياجيه Piaget حول الإدراك، وتنمية الإدراك، ونشر أفكار بياجيه وفيجوتسك Piaget and Vygotsk الجديدة في ثمانينيات ذلك القرن . ويرى ليبمان أنه لولا هذا التقصي النظري والتاريخي لزعم التفكير النقدي بأنه يمثل أحد المجالات أو التخصصات الدراسية، "لما وجدنا من يقتنع به إلا بصعوبة شديدة" (Ibid. ,4) وكتابنا الحالي يعالج هذه الفجوة المحسوسة في الجهد النظري.

ففي التعليم العالي - وعلى فرض أن التفكير يمثل فيه لب الحياة الفكرية - فإننا يمكن أن ننظر إليه في التطبيق على أنه "نقدي" إذا كان الدافع وراءه واحد من ثلاثة هي: (أ) روح تساؤل وشك (ب) قدرة أو قابلية على أخذ انتقاد أحد الزملاء أو غيره من الوسط الأكاديمي باعتبارها جزءاً من عملية تغيير الفكر (ج) القدرة على نقد الذات.لقد أخذت عن ليبمان نصف ما لدي من مفاهيم (16–17، 2003) واستبعدت أخرى تتعلق "بالإصلاح correction"؛ وذلك أن إدخال ليبمان لقضايا الإصلاح، والإصلاح الذاتي، يجعلنا نرى أن نموذجه للتفكير و المُحاجَّة أقرب إلى التطابق مع مضمون المُحَاجَّة، واعتقادي أن همه الأساسي هو الكشف عن المقولات الزائفة، أما مكمن الضعف عند

ليبمان، فيظهر في أسس نموذجه الذي يعكس تجاربه التربوية (التعليمية) واعتمادها، بشكل مبالغ فيه، على نظرية سكون Schon . وإذا كانت مفاهيمه المفتاحية (أو المدخلية) هي:"التساؤلinquiry"، والجماعية، والرشد، وإصدار الأحكام، والإبداع، والاستقلالية (19، 2003)، فإن هذه في ذاتها تعد في مستوى القبول العام، لكنها أقل نفعاً في التمييز بين الأفكار - ومما يدعو إلى السخرية أن ذلك يجيء في سياق الحديث عن التفكير النقدي في التعليم العالي. أما عناصر القوة في أعمال ليبمان الفكرية فتكمن في رسالته التي استهدفت تحسين التفكير في المدارس. وهناك حركة تحظى باهتمام أكبر مما تحظى به حركة التفكير النقدي في وقتنا هذا، أعني حركة المنطق الاستنباطي أو الاستقرائي التي انطلقت بدايتها، بجوانبها النظرية والتطبيقية والتربوية، في سبعينيات القرن الماضي (بما فيها كيف تبنى الحجج أوالبراهين). ويوفر لنا المنطق الاستقرائي، في كثير من الأحوال، أرضية مشتركة بين التفكير النقدي وتطبيقاته المتنوعة في مؤسسات التعليم العالي من جانب، وبين تحليل اللغة والخطاب من جانب آخر. وتستند حركة المنطق الاستقرائي إلى تراث أطول، قديما وحديثاً، من قواعد الخطاب المهني بإشاعة أو نشر الفكر المرتبط بعالم الواقع في شكل الحوار بالحجج والبراهين.

ويوجز لنا ليبمان بشكل أفضل هذا النهج على النحو التالي:

إن المناطقة الاستقرائيين وأنصار الخطابة يعالجون نفس القضية من اتجاهات مختلفة فكلاهما يمحصون المقولات أو الإدعاءات في ضوء معقوليتها (ولذلك فلهما اهتمام مشترك بنظرية الرشد rationality) لكن المناطقة الاستقرائيين يذهبون إلى فهم جديد للحصافة أو العلو في الرشد من خلال تهذيب وتوسيع مفهوم المنطق، بينما يفعل ذلك أصحاب الخطاب rhetoricians من خلال تمحيص المحتوى المكتوب الذي لا يتفق -أو يبدو كذلك- مع المنطق. وذلك سعيا منهم للكشف عن المبررات التي تتضمنها تلك العبارات تسويغاً لاعتبارها مقبولة عقليا، لكن الفريقين يذهبان إلى ما هو أبعد من ذلك، فكلاهما يركز على استخدام الحجج أو الأدلة. ويبقى الفارق بينهما أن الفريق الأول يؤكد على سلطان الإقناع بينما الآخر يؤكد على سلطان المنطق. (42، 2003).

وإذا كان إنيس (1987) Ennis كما يرى ليبمان (ibid., 46ff) يبني نظرته إلى التفكير النقدي، على قدرته على مساعدتنا في اتخاذ قرار نحو ما نعتقد ونفعل، فإن ليبمان يبدي حذره إزاء مقولة مثل هذه، مفضلاً عليها النظر إلى التفكير النقدي على أنه "شك واع" (47)، بدلاً من اعتباره تبريرا لمجموعة من العقائد أو الأدوات، التي تسهم في إصدار الأحكام والشروع في الأفعال. والحقيقة أن التمييز الذي يضعه "إنيس" بين الاستعدادات والقدرات يفيدنا في تحديد دائرة الحقل الذي يتفاعل فيه التفكير النقدي. فمن خلال منظور الاستعدادات، فإن أصحاب التفكير النقدي يعنيهم أن تكون معتقداتهم صادقة وأن قراراتهم لها ما يبررها، وأن مواقفهم معقولة، وأمينة، وصريحة؛ وأن آراء الآخرين ومشاعرهم موضع احترام. فإذا أخذنا الأمرين من منظور القدرات فإن أصحاب التفكير النقدي لديهم المهارات الخاصة بتوضيح الأسس التي تبنى عليها القرارات والدفاع عنها : والتدليل على ذلك بالمنطق القياسي والمنطق الاستقرائي، وطرح الاقتراحات، ومعالجة المشكلات، وكذلك مراعاة التسلسل الضروري والمناسب مع الموقف عند مواجهة الاستراتيجية الخطابية. وفي رأي بول (1987) Paul الذي جاء في نفس المجلد الذي كتب فيه إنيس، أن التفكير النقدي يتضمن إصدار أحكام، والأحكام تتطلب بالضرورة النظر إلى السياق. وأياً كان الأمر فالأحكام تتطلب استعداداً للحوار والجدل.

وقد لقيت حركة التفكير النقدي حظا أوفر من التحديث في الولايات المتحدة عما هو الحال في المملكة المتحدة، برغم إصدار الأخيرة ملحقا يتضمن امتحان مستوى متقدم للطلاب في عمر السنتين 17،16 (في سن السابع عشرة والثماني عشرة) يؤدّى على نطاق المملكة المتحدة وذلك في عام 1999. وتتجه معظم التعريفات للاتفاق حول تصور المهارات العالية للتفكير، مع إضافة الصفة "نقدي" لتفسح مساحة لمزيد من الفعالية، التي تستدعي كلاً من التفكير في ما وراء التفكير وإطلاق عمليات التحليل الفلسفي لتصاحب مناقشة الافتراضات والأدلة.

وعندما نشخص حركة التفكير النقدي على أنها "حركة" أكثر منها تخصص أو مجال موضوعي، فإنه يمكننا النظر إلى هذا التفكير - أي النقدي —على أنه مجال واسع

من وجهات النظر التربوية، لم يقصد من تبنيها تنمية الفكر بصفة عامة فحسب، وإنما، فضلا عن ذلك، رفع مستوى الوعي بالأسس التي تبنى عليها التخصصات أو المجالات الموضوعية للمعرفة. وما يعنينا هنا ونحن بإزاء حركة التفكير النقدي هو تحديداً ما يخص تطبيقها في التعليم العالي، ومن أهم أمثلة ذلك، هو عدم تسليط الضوء بشكل ساطع على المقاييس أو المعايير، وعدم التوافق على التعريفات داخل المنظومة التعليمية، وعدم وجود مساحة داخل مقررات المنهج، لانطلاق المعطيات الثاقبة للحركة النقدية بالفعالية المطلوبة.

أما كوهين Kuhn (2005) فقد انصب نقدها على حجم ما لقيته حركة التفكير النقدي من التعريفات وكثرتها غير الطبيعية (التي غيبت وضوحها)، مفضلة تكريس عملها في الاستدلال الإمبريقي الواقعي، (على عكس معظم الأعمال الصادرة حول التفكير النقدي)، وعلى تنمية الإدراك المعرفي غير المعتنى بغرسه في التعليم العالي، أو في الحياة خارج المدرسة، وهي توزع اهتمامها بين عنصرين لازمين لبناء تفكير أكثر ارتباطاً بالمجتمع، سواء خارج التعليم المدرسي الرسمي، أو التعليم العالي. إنهما : مهارات التساؤل ومهارات الحوار بالحجج أو الأدلة.

وهكذا فإن القضية المفتاحية في التعليم العالي هي : إحداث توازن بين المجال المعرفي المبني على التساؤل من جانب وبين تعليم التفكير النقدي العام من جهة أخرى. وسوف أعود إلى هذه النقطة عند نهاية هذا الفصل حيث استعرض نتائج دراسة تمت على مهارة المُحَاجَّة (استخدام الحجج والأدلة) لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى أجرتها جامعة يورك University of York في بدايات الألفية الثالثة. وتم الكشف في هذه الدراسة(كما أفاد كل من: (Andrews, Torgerson, Low, McGuinn, and Robinson 2006a; Andrews, Torgerson, Robinson, See, Mitchell, Peake, Prior, and Bilbro 2006b)

عن جوانب العلاقة بين التفكير النقدي و المُحَاجَّة وهكذا يعيدنا تسليط الضوء على مهارة استخدام الحجج والأدلة إلى العودة إلى مربط الفرس في هذا الفصل.

المحاجة

يعد مسمى المُحاجة Argumentation المصطلح الأكثر حِرَفِيّة وتعبيرا عن تلك العملية بالمقارنة باللفظ العام "الجدل Argument" - والتي لها عدد من أسلافها من الألفاظ - تجيء في معظم الأحوال خلال النظريات أو المجالات الموضوعية. ومن أمثلتها : الحوارية Diagolism، ونظرية الخطاب، واللغويات، والمنطق (وبخاصة المنطق الاستقرائي) والجدلية العملية(الدياليكتيكية) pragma dialectics، ونظرية الأداء التعبيري speech act theory، ونظرية الاتصال، والخطاب التاريخي (الكلاسيكي) والمعاصر.

ولعل السبب في توليد هذه الطائفة من الاشتقاقات، يرجع إلى حقيقة النظر إلى المُحاجة، على أنها تدور في قلب تفاعلات الحياة اليومية، وكذلك على المستوى المحلي والوطني، وأيضا في خضم السياسة الدولية. وليس بإمكاني في حدود هذا الفصل أن أقدم إحصاءً كاملاً لاشتقاقات المُحاجة خلال التطبيق العملي في ظل هذا الكم من النظريات والتخصصات، وسأركز بوجه خاص على الجوانب الخطابية للجدل تبعا للهدف من هذا الفصل، حيث إن لكل من الخطاب التاريخي (الكلاسيكي) جوانبه النظرية، وكذلك تطبيقاته العملية. بل يذهب بنا الأمر أبعد من ذلك، حيث يوفر الأداء الخطابي - من منظور العلاقة بين التفكير النقدي ولغة الخطاب - مجموعة النظريات والممارسات التطبيقية التي تفيد في تحقيق التوازن المطلوب. وسوف نبدأ بالتركيز أولاً على الجوانب التطبيقية للمُحاجة في التعليم العالي، ثم نعاود الكرّة لنتناول القضايا النظرية في ثنايا إطلالتنا على الأداء الخطابي.

ليس هناك من شك في أن المُحاجة ذات علاقة وثيقة بالتعليم العالي. فمعظم الخريجين الناجحين يتحلون بالقدرة على الحوار الجيد حديثا أو كتابة أو كليهما، أياً كان تخصصهم. والقدرة على المُحاجة أمر يمكن قياسه. ويحظى بمزيد من التمثيل في معايير النجاح في المستويات الأعلى لطلاب ما قبل التخرج. بل إنه جزء لا يتجزأ من متطلبات الماجستير والدكتوراة. وهو في الغالب (الآن) يثبت نفسه بوضوح كمعيار للنجاح، ويمكن القول إنه على مستوى الدكتوراه أن هذه المرحلة هي، أي الدكتوراه،مُحَاجَّة argument أو حجج مبنية على الأدلة؛ ويصدق هذا على مختلف الدرجات العلمية، فانظر مثلاً إلى

التكليفات الدراسية في مرحلتي الماجستير والدكتوراة (وعلينا ألا ننسى أن معظم الطلاب في هاتين المرحلتين يرون أن الرسائل أو التقارير التي يعدونها هي محصلة لما درسوه وبحثوه، ولها نسبتها المهمة من الدرجات التي يحصلون عليها عند ختام العمل).

إن طابع المجال (التخصص) في كل المستويات عامل له اعتباره ويجب أن يحدث توازن بينه وبين المهارات العامة للمُحاجة (في استقلالها التخصصي field independence). ويعد هذا التوزان ركيزة أساسية ينبغي الأخذ بها في تطبيق المُحاجة في التعليم العالي (Andrews 2009a). ولكن لم هذا الاهتمام الزائد بالمُحاجة في التعليم العالي؟ والاجابة: لأنها تدور حول التدقيق articulation بكل المعاني التي تحملها هذه الكلمة سواء في التعبير expression عن الأفكار، أو الاعتقادات، أو المشاعر، أو الفرضيات. والجمع بين هذه الأفكار والتصورات وربطها كافة فيما يشبه تتابع القضايا المنطقية ومساندتها (باستمرار ونجاح) بالأدلة، وأيضاً جعل الطالب يعيش في قلب المعرفة المتدفقة من حوله.

ووفقاً لأهداف هذا القسم من الكتاب فإني سأركز على رسائل أو أطروحات الدكتوراه، حيث أن الإنتاج الفكري حول الحجج والبراهين واستخدامها في مقررات ما قبل التخرج قد عولجت في أكثر من موضع (Andrews 2002; 2009a; 2009b) وسنعود إليها في القسم الأخير. أما معالجة المُحاجة على مستوى الماجستير فقد عولجت في موضع آخر .(Andrews 2007)

في مرحلة الدكتوراه تتكون الحجج تدريجياً فيبدأ الطالب بإحساس بالرغبة في البحث في مجال معين، ويتم الشروع في أول خطواته الفعلية من خلال قراءة الأدبيات (أوعية الإنتاج الفكري) المتوفرة، وكذلك من خلال الملاحظات التي تتكون من خلال الخبرات والأفكار، التي يمر بها الباحث إزاء المشكلة التي تصدى لدراستها. وعندما تأخذ المشكلة حقها من إعمال الفكر والتأمل العميق، تتبلور الثمرة في شكل بحثي. بمعنى أنه جدير بالبحث فيه أو طرح فرض للبرهنة على صحته (وربما خطئه) وليس هناك ما يمنع من أن يجمع الباحث بين طرح التساؤل، واقتراح الفرض معاً. وحالما اتضحت الرؤية، مع

الأخذ في الاعتبار المرونة في تعديل السؤال أو الفرض، يبدأ وضع مخطط للاطلاع الواسع على المصادر، واتخاذ القرار بشأن منهج وطرق البحث، وإجراء تجربة استطلاعية pilot study، وبعد ذلك يبدأ مسار البحث الفعلي داخل نطاق الموضوع. هذا المسار الذي تقود خطاه المنهجية، إلى الحجج والبراهين.

ومن أهم القرارات المصيرية في إعداد الرسالة أو الأطروحة في هذه المرحلة هو المتعلق ببنية جسمها: هل يكون طولياً، أي في الشكل الخطي التقليدي، الذي يبدأ بالمقدمة ثم الفصول الخاصة بعرض الإنتاج الفكري السابق في الموضوع. يليه تطبيق خطوات المنهج المتبع، وبعد ذلك تأتي نتائج الدراسة، والمناقشات، والنتائج. فإذا فعلنا ذلك فما هي الفروق إذاً بين الفنون والإنسانيات والعلوم الاجتماعية في ظل البنى التقليدية الخطية ؟ لقد اطلعت على رسائل تسير على هذا النهج التقليدي الخَطِّي، ومر بي أيضاً عينات من رسائل، أقرب في طابعها، إلى السرد الروائي والسيرة الذاتية، والتي تقتصر بعد المقدمة على مناقشة موجزة للمنهجية المتبعة ولا تتبع الخط التقليدي (الكلاسيكي) على الإطلاق، إلا أنها تأخذ نهجاً فلسفياً أو على الأقل تعكس تأملها الفكري من خلال السياحة في فكر المجال، والذي لا يصل بالضرورة إلى "نتائج" محددة كما تعودناها [أو نطالب بها] في الرسالة. إنها أقرب إلى العمل الذي أعده ستيرن Sterne بعنوان: تريسترام شاندي: حياته وآراؤه. [راجع قائمة المصادر] Sterne's *Tristram Shandy* (Sterne 1759–67) وهو مؤلف من توليفة لبعض من الروائيات والأشعار والوسائل الإيضاحية [المصورات وغيرها]، وصفحات خالية ونص أكاديمي تقليدي يناقش قضايا أكاديمية بالحجج والبراهين. وبعض هذه الرسائل تصدر بالفعل في هيئة كتب، وأخرى (لعلها من النماذج التقليدية لا تحظى بذلك). ومع ذلك فإن البنية التقليدية تظل لها رعايتها الجازمة للمحاجة أو الحوار بالحجج والبراهين

ويمكن للمرء أن يقول إنه من المناسب للمشرف أن ينصح طلابه بأن يبذلوا ما في وسعهم، لكي يتوافقوا مع تطلعات، وتعليمات، ومعايير الجامعة، التي يعدون رسائلهم من خلالها. وبالنسبة لي فإن الرسالة الوحيدة التي أوصيت برفضها، حتى لو أعيدت المحاولة ثانيةً (ولم تحدث محاولة ثانية)، لم يكن لها بنيان معقول من أي نوع. لقد كانت

عبارة عن تشكيلة" خربشات" abricolage، أو سلسلة من المدونات، التي لا رابط بينها ولا تنطوي على محتوى مقبول عقلا، وتفتقد إلى أي نوع من الوحدة العضوية - بتعبير ما بعد الحداثة - في المعالجة، ولقد حاولت مع زميل آخر، فاحص للرسالة، أن نقوم - برغم صعوبة المهمة - بالربط بين عناصرها، إلا أن جهودنا باءت بالفشل.

إن عناصر الحوار بالحجج الذي تتضمنه الرسالة التقليدية أشبه بتلك الخاصة بالخطاب القديم (الكلاسيكي)، الذي كانت وظيفته الحفاظ على جودة الحديث والحوار العام في المجتمع الديموقراطي. وهنا ننتظر أن يبدأ المحتوى بمقدمة، ثم عرض للإنتاج المعرفي في الموضوع بطريقة تمكن من إخضاع هذه المعرفة للاختبار. بواسطة جمع البيانات الإمبريقية (الخبروية) وتحليلها بإعمال التفكير أو التأمل المتفاعل معها، وتتهيأ الفرصة حينئذ لمناقشة تستهدف المقارنة بين المعرفة الماثلة في الساحة، وبين المعرفة الجديدة المنبثقة عن الدراسة، لنصل إلى خاتمة تعود بنا إلى نقطة البدء فتثبت ما تحقق من جانب، وتشير علينا بما نقترحه من بحوث في المستقبل، وما هي تطبيقات الدراسة (الحالية) نظريا وعمليا على أرض الواقع من جانب آخر. وعلينا أن نتذكر أن البراهين والحجج لا تبدأ في الانطلاق إلا بعد أن يندمج الدارس جيدا في الخطوات العملية للبحث. وكلما بدأ مساره الخطي أصبح أكثر وضوحا، فإنه يجد الفرصة سانحة لإرساء بنية الرسالة واتجاهها. ومع مرور الوقت، تقدم الرسالة للامتحان الشفهي، حيث ينبغي أن تكون الحجج والبراهين واضحة، صلبة يمكن الدفاع عنها، منفتحة لما يوجه من أسئلة وأن تسندها الأدلة والفكر المتفاعل والمنطقي أو الأقرب للمنطق.

والآن هيا بنا إلى السؤال حول وضع المُحَاجَّة أو المناظرة عندما تنتقل الرسالة من المسار الخطي، إلى درجة أكبر من النص الفائق hyper rextual عبر الفضاء الالكتروني وفي إطار غير خطي على وجه العموم؟ إن إعداد الرسالة وتقديمها من خلال الأشكال الجديدة كمواقع الويب، أو في إخراجها في أشكال فيلمية مما أصبح أمرا أكثر شيوعاً. وقد جعلتنا رقمنة عملية البحث في موضوعات الدكتوراه وإخراجها إلى النور في شكل قابل للاطلاع أمام تحديات غير هينة، وإن كانت تمثل تحديات ممتعة أمام الطلاب والمشرفين والممتحنين للوصول الى الأدلة حيثما وجدت. راجع:

(Andrews, Borg, Boyd Davis, Domingo, and England 2012)

وإذا ما كانت المُحَاجَّة تحتل مكانة القلب في الآداب والإنسانيات والعلوم الاجتماعية، وفقا لما جرى عليه العرف أوربياً في الدراسات المتصلة بالمجتمع البشري، فما موقعها بين الأعمال الفكرية المرقمنة، مثلما هو الحال على مواقع الويب؟ إننا يجب أن نعترف، أولاً، أن الأشكال البديلة للتقدم للحصول على درجة الدكتوراه تتجه إلى تحصين وضعها بأن تسعى بإصرار على أن يكون " العنصر الإبداعي" مصحوباً بتعليق نقدي بما يوازي نصف الرسالة التقليدية، ونصف المقدمه بالفعل. ولا عجب إذن أن يكون هناك عرض بالصور أو المجسمات، أو على موقع ويب أو فيلم يتضمن عادة من 40000 إلى 50000 كلمة، أو تعليق نقدي حيث يجري من خلاله توضيح الحجج أو البراهين. ومن جانبنا فإنه ينبغي علينا أن نقر بأن الطابع الإبداعي للعمل ذاته يمثل نجاحا في تقديم الحجة والبرهان. دعنا نأخذ مقدمة الرسالة من خلال موقع على الويب مثلا لذلك. إنها يمكن أن تحتوي على فصول تترابط نصيا بشكل فائق، وربما يظهر لنا ذلك من أول صفحة. فهنا تتوفر الفرصة لهذه الفصول أن تعرض صورا ثابتة وأخرى متحركة، وتطلعنا على ملفات صوتية، وروابط نصوص فائقة بمواقع ومصادر أخرى، وكذلك محاجات تأتي في الشكل التقليدي أو غير التقليدي (لنتذكر كتاب ستيرن حول حياة وآراء تريسترام شاندي Tristram Shandy). ولعل النقطة الفاصلة في نطاق دائرة اهتمام المناظرات، هي ما إذا كان هناك تتابع خطي يتوقع القارئ فيه أن يطلع على رسالة الدكتوراه. إنك يمكن أن "تنقر" على أي عدد من المداخل [رؤوس الموضوعات]، وكذلك يمكنك أن تقرأ الأبواب والفصول في أي ترتيب، بل ويمكنك، كقارئ أن تكون لك حججك وبراهينك الخاصة التي تتوافق أو لا تتوافق مع الحجج والبراهين الظاهرة أو الضمنية لمن أعد الرسالة. ومثال ذلك نجده في العمل الذي أعده ميلسون(2008) Milson، الذي تخرج صفحته الافتتاحية لرسالة الدكتوراه علينا في هيئة صورة فوتوغرافية لمكتبه كباحث. (راجع ايضا: Milsom 2012). وتتصل جاذبية الصورة أنه يمكنك من خلال ما تعرضه من أدراج وملفات وكتب، وكراسات، وحاسوب وبوستات... إلخ أن تشكل صورة ذهنية نافذة على العناصر الهيكلية للرسالة.

والآن وقد فرغنا من الفنيات التطبيقية في بناء الحجج والبراهين في رسائل الدكتوراه، فإن السؤال الذي يطرح نفسه: ماهي الشروط أو الاعتبارات الخاصة بالمناظرات في التعليم العالي؟ وللإجابة على هذا السؤال نقول إنه إذا كانت الخطابة كما عرفها أرسطو هي فن الإقناع، فإن الخطاب [وهو المصطلح الأقرب للدلالة على الخطابة في عصرنا] المعاصر تتسع دائرته بدرجة أكبر، لتشمل فنون الحديث، وتتسع كذلك دائرته للتطبيق في طيف واسع من المواقف بدءاً من المواقف الشخصية أو الفردية، حتى المواقف السياسية، ويأخذ أشكالا ووسائط اتصال قد لا يستطيع المرء حصرها. وهي تدور بشكل أساسي في دائرة الإجابة على أسئلة مثل: من يخاطب من؟ ماذا يقول [المحتوى]؟ ما هي الوسيلة (الحامل أو الوسيط) الموصلة للخطاب ؟ وأيها أفضل للاستخدام، وإلى أي مستقبلين لضمان تحقيق اتصال ناجح [إقناع الجمهور بمحتوى الخطاب].؟ وما مدى جودة المحتوى الاتصالي؟ وهذه تتضمن كثيراً من الاعتبارات أو الشروط التي ذكرناها في افتتاح الفقرة أعلاه: الجدل وشبه الجدل، والحوارية، ونظرية السلوك التعبيري Speech act theory واللغويات، ونظرية الخطاب discourse.

أما الشيء الذي لا نمل طرحه فهو: أين توجد العلاقة مع التفكير النقدي، فهذا ما سنستكشفه في هذا الفصل فيما بعد، عند الاجابة على السؤال حول ضرورة حدوث التبادل exchange الاتصالي.

ففي امتحان الدكتوراه في المملكة المتحدة، على الأقل، فإن السمة العامة (والعامة هنا يقصد بها السلوك الاجتماعي، وليس النص، أيا كانت وسيلته - راجع : ميللر 1984 Miller) تتعلق بتقديم أو عرض العمل سواء في الشكل التقليدي، أو بالنظام المعمول به في جامعة معينة، والمناقشة التي يجريها الممتحنون مع الطالب (بحضور المشرف كشاهد ملتزم الصمت) حول رسالته. وعادة ما يطلب من الممتحنين [أعضاء المناقشة] تقارير من كل واحد منهم على حدة، ويتضمن حكماً مبدئياً على الرسالة قبل المداولة التي يتبادلون فيها الآراء، ليروا مدى توافقهم أو اختلافهم، وبعدها يعقدون جلسة المناقشة. وتقع الكرة كلها في ملعب الممتحنين، وبخاصة الممتحن الخارجي (عضو المناقشة من خارج الجامعة)، الذي لا يقتصر دوره على الحكم على الرسالة فحسب، وإنما يقيم أيضا

المعايير، التي تعمل الجامعة التي يتبعُها الطالب، في ضوئها. وبهذا يكون عضو المناقشة "من الخارج" صاحب الصوت الأقوى في النتيجة النهائية. وإذا ترجمنا ذلك في مصطلحات الحديث الخطابي rhetorical ، فإننا وضعنا العمل على المنصة حيث تطرح الحجج والبراهين بشكل صريح وواضح. وفي بعض المواقف يتم البدء بما هو ضمني حتى نصل إلى ما هو صريح وواضح. والباحث حاضر للدفاع عن قراراته التي اتخذها خلال إعداد عمله، وعن الثمرة، أو الرسالة ككل. ويستخدم في ذلك، بالإضافة إلى التقديم المكتوب، تعليقات شفهية، وإجابات مباشرة على أسئلة أعضاء المناقشة (الممتحنين). وتتم هذه الإجراءات ككل في إطار معايير منح الدكتوراه الخاصة بالجامعة المعنية، وكذلك في ضوء تجارب وخبرات أعضاء المناقشة، من خلال الرسائل التي مرت عليهم وتمت إجازتها، سواء في الجامعة الحالية أو في غيرها. وهناك معايير أخرى غير ظاهرة تلعب دوراً في هذا المشهد مثل: التفوق في التقديم، وتواؤم الباحث في علاقاته مع الحاصلين على الدكتوراه، والحكم المسبق في بعض الأحيان (وغالبا يكون، مع الأسف جائراً) بالنسبة للممتحنين إزاء نوعية من الأعمال البحثية التي يميلون إلى وجودها (مثال ذلك تفضيل أحد أو بعض مناهج البحث، أو نموذج فكري بعينه، أو القدر الذي يتطلبونه من المراجعة أو التصحيح، وهل هو جوهري أم يسهل استدراكه). وتشتمل معايير الحصول على الدكتوراه، دوما، على قدرة الباحث في المُحَاجَّة أو سوق الحجج والبراهين: هل لديه نهج واضح وهو يُحاج. وهل حججه محكمة ومحصنة نقديا، أو تحمل في طياتها نقد حجج الآخرين؟ وهل هي مُثبَتة بالدليل أو المنطق؟ وعلى سبيل المثال فإنه إذا كان لطالب الدكتوراه أن ينظر إلى المناظرة (المناقشة) على أنها أمر غير هين بالنسبة لنجاحه، فإنه لا يهم في العادة أن يختلف أو يتفق الممتحنون معه، فيما يقدم من حجج أو براهين، إنما المحقق للنجاح هو حواره الجيد، وكذلك مناقشته الجيدة سواء في النص المكتوب أو "النص المنطوق" أي الامتحان والمناقشة، وجها لوجه. وإذا حدث فشل محتمل لكل هذه، أو نصح الطالب بقطع شوط آخر من الجهد البحثي، فإن معنى ذلك أن الحجج والبراهين غائبة، أو أنها ضعيفة، وغير مثبته بما يكفي، وأن أسئلة الممتحنين في هذا الصدد، لم يتمكن الدراس من الإجابة عليها، أو أجاب فأساء.

إن الوجه الخطابي في الرسالة، وكذلك في الامتحان الشفهي، يمثل محاولة من الممتحنين، أحد جانبيها إجراء شكلي والآخر جوهري، لإبراز الحجج والدلائل التي مضي بها الباحث قدما لنيل الدرجة (الدكتوراه). وعلى سبيل المثال فقد لقد لاحظ مجموعة من الزملاء - وأنا معهم - أن هناك اتجاها لدى الرسائل في التربية والعلوم الاجتماعية في السنوات العشر الأخيرة، أو ما يقاربها، إلى تخصيص فصول كبيرة الحجم، للحديث حول المنهج وطرق البحث، في حين تتناقص الفصول الخاصة بالعرض النظري. وربما يعكس ذلك ميلا إلى تحقيق مستوى عال من الكفاية في الإحاطة بالقضايا المنهجية العامة، وطرق البحث قبل نهاية دراسة الدكتوراه، أكثر منه ميلاً إلى "هضم" المجال الموضوعي المفترض أنه تخصصهم.

وعلى الدارس أن يكون جاهزاً للدفاع عن رسالته من خلال معرفته بخلفيات الممتحنين "من أين أتوا؟" بمعنى ما هي الأيديولوجيات والقيم، والتجارب السابقة، والخبرات، والاهتمامات التي أتوا بها معهم في الجانب الموضوعي المتخصص الذي لا مفر منه.

وعلى الدراسين، أيضا أن يدركوا أن الاجتياز السريع، ودون التأهيل الكافي للدكتوراه، أصبح رغبة من جانب الممتحنين نحو معاملة رسائل الدكتوراه على أنها مسودات، ومن ثم فقد أفسحوا لأنفسهم المجال لطلب: ملاحق، وتصحيحات، وتحسينات أخرى، في نطاق القواعد والخيارات المتاحة لهم، كممتحنين. ففي المملكة المتحدة، على الأقل، أصبح الامتحان الشفهي للدكتوراه، أقرب إلى حلقات نقاش تقييم الأقران. والذي يحدث نتيجة لذلك أن قليلا جدا من الدراسين يفشلون، في حين أن التصحيحات الصغيرة، وكثيرا من الإضافات التي تطلب، في صلب الموضوع، وبذل قدر أكبر من العمل البحثي أصبحت كلها من لوازم الجدارة بالدرجة. كما أن التشكيل الاجتماعي والسياسي للحدث يتم تقديمه للإعلام بلغة الخطاب، ومن ثم تخضع الأدلة للتأثير بالتبعية.

إن المُحَاجَّة، في نظرية الخطاب سواء الكلاسيكي أو المعاصر (Andrews 2014) وسيلة يتحقق من خلالها الاتفاق والتوافق (أو على الأقل طريقة للسير قدما حتى في حالة المناقشة التي عرضناها منذ قليل، والتي لا تتساوى فيها العلاقة بين الطرفين)؛ أو

هي شكل من أشكال الحديث التي ينتظر منها التميز في ختام المقررات الدراسية المطلوبة للحصول على الدرجة. إنها عملية تتم من خلال سلسلة من الأشكال والوسائط : وتستكشف فيها الخلافات حتى يمكن في المقررات التالية - أن تتضح المواقف (وتتم المصارحة) لنصل إلى التوافق، أو الإجماع لننطلق إلى العمل.

التفكير النقدي والمحاجة

جرت بحوث كثيرة بالفعل حول الجمع بين التفكير النقدي والمناظرة من قبل والتون Walton (2008)، والحق أن مصطلح "المحاجة النقدية Critical argumentation" الذي جاء في مقدمة الطبعة الثانية من كتاب المنطق العرفي أو الشعبي Informal Logic توضح طبيعة العلاقة بين كليهما، و Informal تعني أن نتزل بصياغة المُحَاجَّات الى المستوى الذي يجري في اللغة الطبيعية أو المعتادة عند المواقف الواقعية للإقناع حول القضايا الجدلية في السياسة والقانون والعلم وكافة جوانب الحياة اليومية (200xi 8,) ومن هنا جاء العنوان الفرعي "مأتى عملي A Pragmatic Approach ومثل هذا المأتى أو المدخل يضع المُحاجة في إطار الحوار، مفترضاً أن "مفهوم الحوار القائم على السؤال والجواب، كشكل من أشكال التفاعل بين طرفين، كل واحد منهما يمثل جانبا من جانبي القضية المثارة (200xii 8,) هو حجر الأساس في دراسة المُحاجة كما تجري في المجتمع.

وقد وجد تصور المنطق العرفي او الشعبي informal جذوره في السياقات المتخصصة، أكثر منه في لغة الحديث العام ذاتها. وظل الهدف هو التعرف على أنماط المنطق العام في خطاب المُحاجة في الحياة اليومية. ويلاحظ والتون أن "ما يحدث الآن يمكن أن يوصف بأنه حركة انتقال من المنطق الشعبي informal إلى المنطق شبه الرسمي semi-formal logic (200xiii 8,) أو بعبارة أخرى فإنه التعرف التدريجي على قوانين وأنماط المُحاجة التي ظهر في مجالات متنوعة مثل : الحوسبة واللغويات، وتحليل الخطاب أو الحديث والفلسفة الجدلية، ويسير المنطق الشعبي والمناظرة بخطى ثابتة نحو إرساء مكانتهم كأدوات أكثر صدقا وإحكاما لدراسة الحوار المتبادل في الحياة اليومية وفي الحياة الأكاديمية أيضاً.

أما بالنسبة لأهم السياقات لعقد المناظرات فإن التعليم العالي على الأخص يمثل السياق الأكثر ملاءمة لتطبيق المُحاجات النقدية. ففي دراسة أجراها فريق مشترك من الباحثين في جامعة إلينوى وجامعة لندن وجامعة يورك (أندراوس وآخرون Andrews et al. 2006a؛ Andrews et al. 2006b وأخيرا ما كتبه أندراوس (Andrews, 2009 a) كفصل في كتاب عن المُحاجة في التعليم العالي، ويتناول الفصل بحثا جرى حول المُحاجة في السنه الأولى في تخصصات ثلاثة هي: الأحياء والهندسة الالكترونية والتاريخ، مع بحث تال عن الدراسات التربوية. وقد تأثرت انطباعاتي عن المشروع بما توفر لي من قراءاتي في الخطابة والمناظرة، وكذلك قراءاتي عن بحوث تنمية القدرة على الكتابة في التعليم المدرسي، فضلا عن خبرتي في التدريس في منظومة التعليم العالي في كل من الولايات المتحدة والمملكة المتحدة.

وبناء على ذلك أستطيع القول بأن الأمر الأساسي الذي تنبني عليه تنمية مهارات المُحاجة في التعليم العالي يتمثل في عدد من العناصر الرئيسة على النحو التالي:

1. استعداد لدى الطلاب لأن يكونوا "نقديين" وذلك بأن ينظروا إلى مختلف وجهات النظر بميزان عدل، وأن تتوفر لهم القدرة على التمييز، والفصل بين الادعاءات والافتراضات من جانب، والأدلة والبراهين من جانب آخر، وأن يناقشوا الفرضيات التي تعرض عليهم، وأن يحتفظوا بنظرة شك إزاء ما يقال إنه "حقائق" أو مسلمات،
2. أن يكون هناك استعداد من جانب محاضري الجامعة وأساتذتها لقبول ودعم مثل هذا التوجه النقدي،
3. المعرفة ببعض نظريات ونماذج المُحاجات، التي جرى تطبيقها، في مضمونها العام،
4. دراية بالطريقة التي تعرض بها الحجج من جانب، والبنية التي يتشكل منها التخصص الذي تطبق فيه من جانب آخر
5. الاستعداد لدى المحاضرين والطلاب للغوص في عناصر المشكلة في ضوء المجال المعرفي الذي تنتمي إليه المناقشة كلها.
6. إدراك من جانب كل من المحاضرين والطلاب بأن تنمية مهارات المُحاجة ينتظر أن

يتم تحقيقها في فترة الإعداد للدكتوراه، وأنه إذا لم يتم استيعابها منذ البداية، فليتم تطبيقها على مراحل.

الاستعداد لكوني نقديا

تحظى الانتقادية في عمل الطلاب بتقدير عال، وحتى لو لم يرد ذكرها في معايير الدرجات التي ينالها طلاب المرحلة الجامعية الأولى، أو في التكليفات التي يقوم بها طلاب الماجستير والدكتوراه. ذلك أنها تظل دائما معيارا ضمنيا غير ظاهر في الحكم بالامتياز. وهو بالنسبة لكثير من الطلاب ملمح فارق بين الشغل (الدرامي) الهش، وبين الشغل الذي يستحق تقدير جيد جداً وما علاها. وحتى يكون المرء صاحب تفكير نقدي، يعني أن يحقق قدرا أكبر مما تعارف عليه الأوربيون بالنقد المحص critique أي أن يكون توجه الإنسان "للريب suspicion" والشك skepticism أكثر منه للطاعة والإذعان، عندما يواجه ما يعتبر حقائق في مجريات الحياة، وأن يزن صلاحية المقولات بمقارنتها بعضها بالبعض، كما أن عليه أن يمحص الأسانيد التي تؤيد الادعاءات والافتراضات من جانب، والبيانات والأدلة من جانب آخر، وأن يتبنى في داخله موقفا نقدياً، وهو ما لا يحدث في الغالب إلا بعد قدر كبير من القراءة وإعمال الفكر في المجال أو القضية المطروحة. ولابد أن نعترف بأن هذه الملامح أو السمات ليست اختيارات سهلة بالنسبة للأخذ بها من جانب الطلاب. إنها في الخلاصة تتطلب استقلالية في الفكر وعملا دؤوبا، قراءة وبحثاً.

استعداد المحاضرين للترحيب بمن ينقد

كثير من المحاضرين في التعليم العالي لا يقبلون أن تنتقد مواقفهم، أو أن يمس الانطباع بأنهم أوتوا معرفة كل شيء، أو أن تتعرض مكانتهم في قاعة المحاضرات أو حجرة المناقشة (السيمينار) للاهتزاز. ومع ذلك فإن تعليم النهج النقدي، واستلهام روح النقد، تحتاج إلى تواضع في تقدير الإنسان لمعرفته الذاتية، وأنها يمكن أن تزداد عندما يطبق الانتقادية في تدريسه. ويستلزم هذا النهج المتفتح لدعم الانتقادية النظر إلى المعرفة على أنها في جريان، وأن الخبرات في حركة دؤوب وأن أصوات الطلاب يجب أن تسمع، من خلال المناقشات والحوارات حول الموضوعات الرئيسة في المجال أو التخصص.

المعرفة بالفكر النظري الأساس وأنماط المحاجة

لكي أحَاجّ أو أناظر بشكل محمود، فإن عليّ أن أعرف كيف تُبنى الحجة. وليس هناك نموذج بعينه للوفاء بهذا الغرض، ولم تحقق محاولات تطبيق الصيغ الأرسطية، أو غيرها من صيغ الخطابة التقليدية (الكلاسيكية)، سوى نجاح جزئي للوفاء باحتياجات الطالب في العصر الحديث. وعلى سبيل المثال، فإن من المفيد معرفة أن الحجج تتركب من مقومات جزئية، وهذه الجزيئات يمكن ترتيبها بتسلسل مختلف (لا يوجد اتفاق في الخطابة التقليدية على العدد أو الكثرة)، وأن المقترح أو المقولة ينبغي وصلها بالدليل، وأن توضع الأجزاء الضعيفة في وسط المقال أو الحديث. وعلينا أن ننتبه إلى أن التأكيد على السمات الشخصية للمتحدث، وعلى العواطف والإقناع الشفهي في المنتديات العامة، لم يعد -كما كان يحدث في الماضي- ملائماً في كل الأحوال للاستخدام في عرض المقال أو الرسائل. إن الخطاب الكلاسيكي أصبح في حاجة إلى أن يدجن بفكر القرن العشرين والحادي والعشرين فيما يتعلق بالمُحاجة. ذلك الفكر الذي يعبر عنه كل من: Toulmin (1958), Yoshimi (2004), and Kaufer and Geisler (1991)، حيث توزع نماذجهم لمقومات المُحَاجَّة على مستويات مختلفة كي تصبح أفضل استيعابا من جانب الطلاب (Andrews, 2005)

الدراية بالطريقة التي تثبت بها المحاجة وجودها في مختلف التخصصات

هناك كثير من المهارات العامة في المُحاجة يتيسر تعليمها وتعلمها، ولكن المقومات الموضوعية أو الجزيئات المتخصصة فيها، تجد جذباً فورياً من جانب الطلاب في تخصصات معينة. ويمكننا القول إن الطبيعة الخاصة بكل تخصص من التخصصات هي المؤشر على نوع المُحاجّة أو المناظرة الملائم للتطبيق. وما هي المسائل أو القضايا التي تستدعي - من وجهة نظر التعلم - ذلك التطبيق. وعلى سبيل المثال ما الذي يستدعي استخدام المحاجة أو المناظرة مع طلاب المرحلة الجامعية الأولى في مقرر التاريخ، ومقارنة استخدام الوسيلة نفسها في الأدب، أو الأحياء، أو الهندسة. فحجج التاريخ يمكن أن تغوص في نقاط يدور حولها الجدل عند أهل المجال ؛ ويمكن أن ينتقلوا من دليل من

الدرجة الثالثة إلى الثانية ثم يصلوا إلى دليل من الدرجة الأولى. ويعد حوار الحجج، من زوايا كثيرة أمراً لا غنى عنه في دراسة التاريخ، على خلاف ذلك عند دراسة الأدب حيث تكون الحجج أكثر منطقية وتقود إلى التقييم والتفسير.

فإذا جئنا إلى دراسة علم الأحياء لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى، فإن مساحة الجدل قلما تظهر في لب التخصص، إلا إذا كان هناك معالجة، لجوانب سياسية واجتماعية ذات علاقة. ومثالنا الثالث، أعني الهندسة، فإن المُحاجة تستخدم في دائرتين على الأقل ؛ أولاهما تصميم المنتج، والأخرى في عرض وتسويق تصميم ذلك المنتج لدى المستهلكين.

الغوص وصولا إلى عمق المشكلة

ذكرنا في الفقرة السابقة أن المؤرخين "يغوصون بعمق حتى يصلوا إلى نقاط الاختلاف" كي يكتشفوا حجج وأدلة المجال. ولا يقتصر الأمر في ذلك على دراسة التاريخ، حيث توجد في كافة تخصصات التعليم العالي نقاط اختلاف. وإذا كان المحتوى الدراسي لموضوع ما يبدأ في مراحله الأولى بالأمور التي لا خلاف عليها، فإن كافة التخصصات تتيح مساحة لمناقشة قضاياها الرئيسية. ويميل الطلاب الذين لا يستطيعون رصد نقاط الاختلاف هذه، إلى النظر إلى المجال أو التخصص على أنه بلا مشكلات. ومن ثم يترتب على ذلك ميل آخر وهو الاكتفاء بمستوى متوسط فيما يكتبون من مقالات فتبدو استعراضية [أو سردية] بدلا من أن تتفاعل بالحجج والأدلة.

تنمية مهارات المحاجة خلال التأهل للدرجة

لكي يكون الطالب صاحب فكر نقدي في المرحلة الجامعية الأولى، فتلك مسألة اكتساب. ولا أحد يتوقع أن يكون كل الطلاب في بداية دراستهم في هذه المرحلة، مزودين بما فيه الكفاية، بمهارات المُحاجة التي تتطلبها التخصصات التي اختاروها لدراستهم، ومن ثم يعتبر الطلاب الذين بدأوا الدراسة بفهم ومهارة في سَوْق الحجج والأدلة طلاباً متميزين، وسيصقلون مهاراتهم هذه أثناء المناقشات، وذلك بالخلفيات التي ستنطبع لديهم من خلال حلقات التعلم، وأيضاً من خلال قدرتهم على معالجة الجوانب المعقدة

في تخصصهم بمهارة وعمق. وفي المقابل فإن كثيرا من الطلاب يصلون إلى بداية المساق الدراسي، بدون أن تكون لديهم تلك المهارات عالية المستوى. إن الهدف من أكثر مقررات ما قبل التخرج هو إعداد الطالب كي يكون مناقشا جيدا. ولعلنا نوجه الحديث لكل طالب [ولغيره من أبناء المجتمع] : إذا أردت أن تكون مؤرخا فإنك بحاجة إلى أن تفكر وتناقش كما يفعل المؤرخ، وإذا أردت أن تحصل على الماجستير، فعليك بالوصول إلى إتقان تخصصك أو (الـmastery) فيه، وإذا أردت أن تنجز متطلبات الدكتوراه، فينتظر منك أن تضيف الجديد للتخصص ذاته. والحقيقة التي لا مراء فيها أن طالب التعليم العالي، قبل التخرج وبعده، يظل في حاجة إلى مزيد من المهارة في المناظرة، ومزيد من القدرة على خوضها. [ولا ننس أن التربويين لهم نظرة مقاربة، إن لم تكن مطابقة لذلك، بالنسبة لمراحل التعليم أو بالأحرى التعلم في المدارس]

خاتمة

لقد خلصنا إلى أن أحد الطرق لتشجيع التفكير النقدي في التعليم العالي يتم عبر مزيد من تسليط الضوء على حوار الحجج أو المُحاجة. فالمُحاجة تنطوي في داخلها على الانتقادية وكلاهما لا يمكن توظيفه دون الآخر. ومع ذلك فإن أنواع التفكير، التي تطبق في المجالات المتخصصة يمكن أن تأخذ أشكالا متنوعة، فمن التفكير النقدي إلى التفكير الإبداعي، ومن نمو الإدراك الذي يطرأ بشكل طبيعي إلى التفكير المعطاء راجع: (Moseley, Baumfield, Elliott, Gregson, Higgins, Miller, and Newton 2005) وعندما نضيف الصفة "نقدي" لعمليات التفكير وإجراءاته فكأنما نضيف لغوا، إلا إذا كنا نريد التمييز بين أنواع ذلك التفكير. وعلينا أن ندرك أن تقسيم سلسلة طرق التفكير ليس الدافع الرئيسي لظهور حركة التفكير النقدي. إنما قامت الحركة بتقصي المهارات العامة للتفكير النقدي وعزلها عن السياق (المقرر) الذي تدرس فيه، وتدريس هذه المهارات ككيان مجرد.

وفي المقابل فإن بحوثاً جديدة أجريت على المُحاجة ذهبت إلى أن المهارات العامة للمُحاجة تستطيع أن تقدم خريطة عمل، وأن تدريس تخصص المُحاجة في التعليم

العالي له ثقل رئيسي في الكفة الأخرى من الميزان، مقابل النهج المعني بدرجة أكبر بالمهارات العامة. وتتمثل ميزة الأخذ بمنظور المُحاجة بدلاً من منظور التفكير النقدي أن المُحاجة يمكنها التواؤم أو التكيف. إنها تتخذ أساليب متنوعة يمكن تطبيقها في الكتابة والحديث والتعبير، كما أنها تظهر في أكثر من شكل. وهناك طرق واضحة المعالم لمواجهة المواقف الجدلية.

وإذا كان الهدف من تسليط الضوء على كل من التفكير والمحاجة هو مساعدة الطلاب على التركيز في دراساتهم، والارتفاع بجودة مشاركتهم في الحديث والكتابة والأشكال الأخرى للتعبير، فإن حضورهم مقررات موجزة في المحاجة عند بداية دراستهم وقبل نهايتها، على أن يصاحب ذلك استكشاف واف للكيفية التي يتم بها تدريس المقررات التي اختاروها، يعد الطريق الأمثل لتقدمهم في مستوى التعلم. ولا شك أن إكساب الطلاب مهارات المُحاجة سواء في المسارات العامة أو الأخرى المندمجة في التخصصات سيربي لنا طلاباً لديهم حال التخرج قدرات على التفكير الجلي، وعلى الجدل الحسن، وعلى أخذ مكانهم في مجتمع ديمقراطي يسمح بالاختلاف، ويغمّه الوعي ولديه المرونة، والتوافق حيث أمكن، ومن ثم الأداء أو الفعل. فإذا ما مضوا أكثر لمزيد من الدارسة بعد المرحلة الجامعية الأولى (الدراسات العليا) يأخذ الهدف شكلا جديدا حيث الفهم الأعمق والأوسع أفقا للمجالات الدراسية المتقدمة التي يختارونها، وللتخصصات الدقيقة التي يبغون التميز فيها، وأن يصاحبهم في ذلك الحوار المحكم بالحجج والبراهين وحصافة دحض وتفنيد غثاء الفكر وزيفه.

المصادر

Andrews, R. 2002. "Argumentation in Education: Issues Arising from Undergraduate Students' Work." In *Proceedings of the Fifth Conference of the International Society for the Study of Argumentation*, edited by F. H. van Eemeren, J. A. Blair, C. A. Willard, and F. S. Henkemans. Amsterdam: SicSat (International Center for the Study of Argumentation). 17–22.

Andrews, R. 2005. "Models of Argumentation in Educational Discourse." *Text* 25 (1): 107–127.

Andrews, R. 2007. "Argumentation, Critical Thinking and the Postgraduate Dissertation." *Educational Review* 59 (1): 1–18.

Andrews, R. 2009a. *Argumentation in Higher Education: Improving Practice through Theory and Research*. New York: Routledge.

Andrews, R. 2009b. "A Case Study of Argumentation in Undergraduate Level History." *Argumentation* 23 (4): 547–558.

Andrews, R. 2014. *A Theory of Contemporary Rhetoric*. New York: Routledge.

Andrews, R., Borg, E., Boyd Davis, S., Domingo, M., and England, J. 2012. *The Sage Handbook of Digital Dissertations and Theses*. London: Sage.

Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., McGuinn, N., and Robinson, A. 2006a. *Improving Argumentative Skills in Undergraduates: A Systematic Review*. New York: Higher Education Academy.

Andrews, R., Torgerson, C., Robinson, A., See, B. H., Mitchell, S., Peake, K., Prior, P., and Bilbro, R. 2006b. *Argumentative Skills in First Year Undergraduates: A Pilot Study*. New York: Higher Education Academy.

Ennis, R. H. 1987. *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. In *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: W. H. Freeman and Company. 9–26.

Kaufer, D., and Geisler, C. 1991. " A Scheme for Representing Academic Argument." *The Journal of Advanced Composition* 11 (Winter): 107–122.

Kuhn, D. 2005. *Education for Thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lipman, M. 2003. *Thinking in Education*. (second edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Miller, C. 1984. "Genre as Social Action." *Quarterly Journal of Speech* 70: 151–167.

Milson, A.-M. 2008. *Picturing Voices, Writing Thickness: A Multimodal Approach to Translating the Afro-Cuban Tales of Lydia Cabrera*. unpublished PhD dissertation, Middlesex University, London.

Milsom, A.-M. 2012. *Translating Lydia Cabrera: A Case Study in Digital (Re)Presentation*. In *The Sage Handbook of Digital Dissertations and Theses*, edited by R. Andrews, E. Borg, S. Boyd Davis, M. Domingo, and J. England. London: Sage. 276–297.

Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J., and Newton, D. P. 2005. *Frameworks for Thinking: A Handbook for Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paul, R. W. 1987. *Dialogical Thinking: Critical Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions.* In *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: W. H. Freeman. 127–148.

Sterne, L. 1759–67. *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman.* London: Ann Ward (vol. 1–2), Dodsley (vol. 3–4), Beckel & DeHondt (5–9).

Toulmin, S. E. 1958. *The Uses of Argument.* (first edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Walton, D. 2008. *Informal Logic: A Pragmatic Approach.* (second edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Yoshimi, J. 2004. "Mapping the Structure of Debate." *Informal Logic* 24 (1): 1–21.

الفصل الثالث

منهج للإنسان النقدي

رونالد بارنيت
Ronald Barnett

مجرد وصية

الفضية التي أطرحها هي أن الانتقادية Criticality يمكن النظر إليها من زاويتين: الأولى مستوياتها التي تبدأ من المهارات الإجرائية (العملية) المحدودة حتى الوصول إلى التمحيص critique التحويلي transformatory للفرد والمجتمع، والثانية: سعتها، التي تشمل ثلاثة ميادين هي: المعرفة النظامية formal ،والنفس أو الذات، ثم العالم. وباختصار فإن منظومتي schema التي توصلت إليها، تتخذ الشكل الماثل في الجدول. 1/3

وفي مقابل هذه الخلفية فإن منهجاً للإنسان النقدي يتصدر المشهد على الفور. وهذا المنهج يجلي أمام الطالب "الانتقادية" في ثلاثة ميادين، وفي المستوى الأعلى لكل منها. ولهذا؛ فإن مهمتنا في هذا الفصل واضحة، حيث تتمثل في: تفحص ماذا يقصد ببناء منهج -من خلال مصطلحات تفتقد الدقة فيما يتعلق بمنظومة التعليم العالي الضخمة- وفي نفس الوقت، يطلق العنان كاملا للانتقادية في مستوياتها الثلاثة وفي تطاقاتها الثلاثة أيضا.

ومع أن ذلك أمر له أهميته المؤكدة، فإنه غير كاف لترسيخ وضع التعليم العالي في عصرنا الحديث. ذلك أن على هذه المهمة أن تسير قدماً في تعيين مقومات معينة وجمعها معاً. وهنا يبقى علينا واجب توفير بعض وسائل ربط هذه المقومات معاً بحيث لا توجد فجوة بين المفهوم والتطبيق.

جدول 1/3 : مستويات، ومجالات وأشكال الكينونة النقدية

مستويات الانتقادية	المجالات		
	المعرفة	النفس	العالم
4. التمحيص التحويلي	التمحيص المعرفي	تصحيح الذات	التمحيص الفعلي (إعادة تشكيل تصور العالم)
3. إعادة تشكيل السلوكيات المعتادة	الفكر النقدي (قابلية السلوك الفكري للتغيير)	تنمية الذات من خلال السلوكيات الذاتية	التفاهم المتبادل وتنمية السلوكيات الإيجابية
2. الانعكاس الإيجابي	التفكير النقدي (تأمل ما لدى المرء من فهم)	تأمل الذات (صورة المرء عن مشروعات حياته)	الممارسة الذكية ("ما وراء الكفاية" "التكيف" "المرونة")
1. المهارات النقدية	مهارات التفكير النقدي في المجالات المتخصصة	مراقبة الالتزام الذاتي بالمعايير والأخلاقيات المسلم بها	حل المشكلات (آليات الوسائل والغايات)
مكونات الانتقادية	الاستدلال النقدي	التأمل النقدي للذات	الفعل النقدي

وإذا لم نستطع توصيف الكيفية التي تتطابق بها هذه الواجبات النقدية المختلفة، فإن هناك خطراً يلوح بإعداد طلاب مهرة في التقييم النقدي للنصوص الأدبية، أو الأعمال الأخرى في الإنسانيات من جانب، لكنهم يتحركون بقدرات تقييم نقدي مختلف تماماً فيما يتعلق بالعالم من حولهم. وهذا هو الكابوس الذي يحذرنا منه شتينر (1984) Steiner قائلاً: "ففي عالم يمكن أن يتذوق فيه النازيون "شوبارت" Schubert و"بيكاسو" Picasso ثم ينقلبون على المجتمع اليهودي في نهاية المطاف."(*)

(*) حبذا لو أضاف الكاتب كيف للإسرائيليين أن يتغنوا بـ"الديمقراطية" ثم يطبقون أعمالا عنصرية تضرب عرض الحائط بحقوق الإنسان الفلسطيني) (المترجمون)

إن على الجامعة في المجتمع الغربي أن تتوقى هذا التوجه المزدوج "الشيزوفراني" للقدرات النقدية. ومع ذلك فإن هذا المشهد يتبدى -كما نراه- ماثلاً في: التوسع في تطبيق التفكير النقدي على نطاقات خارج المعرفة النظامية في جانب، والاتجاه إلى فرض القيود على مثل هذا التطور في الواقع على الأرض من جانب آخر وهو ضرب من الموقف النهائي، الذي لا يمكن تعديله، ولو على المدى البعيد (Bauman, 1991)

إزاء ذلك كله، فإن معظم الجامعات الألمانية أذعنت للانخراط في أنشطة الحكم النازي وشاركت في السيطرة على المنطق الآلي لأشكال التفكير في المجالات الإنسانية (Stryker, 1996 ؛ Nash, 1945). إن أقل المطلوب من الجامعة في الغرب هو أن تسعى لتجنب الوعي المنفصم، الذي قد يعاود مساندة تلك المواقف. ويمكن أن يتحقق ذلك فقط، من خلال جامعاتنا ومؤسساتنا في نظام التعلم العالي. إن مهمتنا تربية الشخصية ككل، شخصية تتكامل فيها كافة القدرات النقدية في المجالات الثلاثة، (المعرفة النظامية - الذات - العالم) وبكافة مستوياتها.

الطلاب أشخاصا

إن ما يحدث من تصميم على رؤية الطلاب يؤدون أدواراً لا يخلو من فائدة. فالتعليم العالي في القرن الجديد (الحالي) لابد أن تكون عينه على الطلاب كفاعلين في هذا العالم، وليسوا فقط أصحاب فكر. لكن التجزيء أو التفتيت الحالي ينزل بالفعل (التصرف)action إلى مجرد الأداء. إننا نرى هذا في مقررات الساندوتش، التي لا يتناسب فيها اندماج جانب التدريب مع لب المقررات التي يدرسها المعلمون. ويتبع ذلك فيه الإصرار على تطبيق التدريس بالفصل (حجرة الدراسة) إلى زرع فجوة بين النظرية والتطبيق (في الوقت الذي كان قصد نظام التعلم في المدرسة الدمج بينهما) وغرس ما يسمى المهارات الانتقالية مثل مهارات عرض قضية أو موضوع، حيث يتركز الانتباه على الأداء الظاهر أو العلني.

إن هناك مؤشرات على الأدائية (الإنجاز الآلي Performativity) الذي أشار إليها ليوتارد Lyotard (1984) في تحليله للمجتمع المعاصر. وتحليل ليوتارد هذا مفيد لكنه لا

يؤخذ به على إطلاقه. فللنظر إلى أصل الحديث عن ما بعد الحداثة، نجده يبرر بالفعل ما يعتبر علامات على الحداثة المفرطة، جنبا إلى جنب، مع الحديث عن ما بعد الحداثة. إننا نلتقي مع الرأي القائل بأن ما بعد الحداثة يظهر "شكاً إزاء ما بعد الرواية metanarratives"، ثم نجدها تتلقى الأحاديث المحلية بالحبور أو على الأقل بالقبول. وهذا نراه ينطبق على الحال في معظم نظام التعليم العالي، الذي يهرب من أي توصيف شاملoverarching للتعليم العالي. وما لدينا الآن هو تشجيع منظومة التعليم العالي في معظمها على الإبقاء على تعدد المفاهيم وتحاشي تحديد وتوحيد الأهداف (Goodlad،1995؛ Halsey ,1982؛ Scott, 1995). وفي الجانب المقابل نجد "ليوتارد" يلفت انتباهنا إلى "الأدائية" التي خرج بها من تحليل له وجاهته. ويزداد المرء حيرة عندما يستحضر موقف نظرية الانتقادية التي لطالما عارضت، بل وشنت هجوما على الحداثة وتفسيرها الضيق للمنطق العقلي. وقد أحدث ذلك فصلا بين العقلانية وبين الأخلاقية والفهم، تبعا لنظرية الانتقادية التي تعود إلى Gulag and Auschwitz

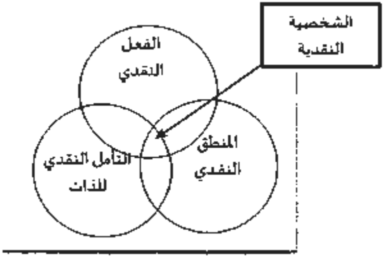
إذن فإن من الضروري الدمج بين الفهم والأداء، حتى نصل إلى الفعل (فهم مع أداء = فعل) وينبغي أن يُستحضر النقد المحص (المستريب) critique في مجال المعرفة عندما تكون هناك علاقة مع ذلك النوع من النقد، في النظر إلى العالم. والحقيقة أنه لا يمكن الحديث عن الفعل action إلا إذا صوبنا رؤيتنا من خلال تحليل ثاقب، وبنية صادقة، وحكمة تتأتى من وزن البدائل بإنصاف. إن طلاب التعليم العالي عندنا - الجديرين بهذا الاسم - عليهم ألا يكتفوا بالأداء بمهارة. إن عليهم أن يمتلكوا في داخلهم توصيفاً لما يقومون به، كي يستطيعوا أن يتأكدوا من قدرتهم على تقديم مبرر عقلاني لما اختاروا أن يفضلوه، ولما اختاروا أن يستبعدوه، من البدائل.

سيقول كثير من المحاضرين إن هذا هو ما يحدث في مقرراتهم، ومع ذلك فإن هذا التصور سيظل متوقفاً بالطلاب عند المستوى الأدنى من مستوى الأداء الانتقادي. والحل هو أن نتحول بهذا التصور إلى فعل، في خضم الأعراف الاجتماعية والسياسية والمصالح العامة، واهتمامات الجمهور بها. وهنا يُدعى الطلاب إلى إبداع بنيوي أو هياكل بديلة، ونظماً وإمكانات محتملة للفعل الجماعي، كذلك.

وإذا لم ترتفع تأملات الطلاب وتصوراتهم إلى تلك المستويات العليا من التفكير، فإن تفكيرهم (بمستواه الأدنى) سيتماهى أو يعادل الانصياع للأحكام القاطعة والأداء التشغيلي الآلي operationalism. وعلينا أن ندرك أن القدرة على تحديد سلسلة من المقررات البديلة حول الفعل والتصرف، وعرض الأسباب المنطقية لاختيارها لا يعني الوصول إلى المستويات العليا في الانتقادية.

ففي المستويات العليا هذه، تُستدعى قوى التأمل والتصور والتمحيصcritique في دائرة الذات، وفي دوائر المعرفة النظامية، وفي دائرة العالم. وعندما نجد أنفسنا في حالة كينونة نقدية تربط بين التفكير النقدي في الدوائر الثلاث: المعرفة، والذات، والعالم (شكل 1/3) فإننا - إذن- في صحبة شخصيات ذات تفكير نقدي.

إن مفهوم الطالب –كإنسان- هو الذي يمدنا بالمفهوم النظري والتطبيق العملي لمزيج التعليم العالي بكينونة نقدية. ومن هنا فإن التعامل مع الطلاب باعتبارهم شخصيات إنسانية تعد تحديا هائلا للمؤسسات التعليمية: إنه لا يعني مجرد تنمية الكينونة النقدية في كل من الدوائر الثلاث، بل الأهم هو تكاملهم أو الدمج بينها، ويدخل في التحدي مواجهة العجز عن الاضطلاع بمسؤولياتها في العصر الحديث.



شكل 1/3 الكينونة النافدة في دمجها لدوائر الانتقادية الثلاث

ومهما يكن من أمر فإن الجامعات إذا لم تنجح في مواجهة هذا التحدي فإنها تقصر عن أداء مسؤولياتها في العصر الحديث. وهذا لن يكون تجافياً أو تقصيراً في حقوق الطلاب فحسب، إنما سيؤدي إلى فشل المجتمع. ففي المجتمع الحديث المشبع بالمغامرات المصطنعة (Giddens, 1994) حيث تعمل نظمنا المعرفية- تنعكس سلبها على المجتمع. الماضي - ، فإننا لن نستطيع أن نحجز إلا مساحة محدودة للفعل المنضبط والوصول إلى ذات متماسكة يدعمها استعداد للتكامل عبر الدوائر الثلاث. وإلا يحدث ذلك فإن على العالم السلام، مادامت وسائل جعله يحيا تحت مظلة الإحكام النقدي قد استسلمت للفشل.

ويلاحظ أن مفهوم التعليم العالي من ذلك النوع، الذي يسعى للتكامل بين الدوائر الثلاث للفكر النقدي، يسير عكس تيار الأنماط الثلاثة المهيمنة على التعلم العالي. ذلك أن النمط الأكاديمي يبالغ في التركيز على التفكير النقدي إزاء المعرفة النظامية (المقررة)، ونموذج الكفاية أو المهارة شديد التركيز على الأداء الفعال في العالم لدرجة أنه لا يصلح لمسعى الفعل النقدي، والتصور أو الفكر العملي يسعى إلى توحيد الفعل مع تأمل الذات، لكنه غالبا ما يتدنى في الاهتمام - بالمعرفة النظامية، إن لم يسقطها كلية، ويترتب على ذلك أنه يسلم نفسه إلى دائرة محلية ضيقة، ونظرة خاصة للتأمل للأداء المهني. ولا يجد الطلاب -باعتبارهم شخصيات إنسانية- أي عناية في مثل هذه التوصيفات.

وقبل أن نحاول أن نمضي في استكمال فكرة التكامل أو الاندماج، فإن هناك ثلاثة اعتراضات، يمكن التوقف عندها:-

تطهير الطهارة Purifying Purity

أول هذه الاعتراضات ما قد يطرحه الجناح التقليدي للمجتمع الأكاديمي من أن توسيع مفهوم التفكير النقدي؛ ليشمل الدوائر الثلاث، سيمثل إضعافاً وتبديداً لطاقة التعليم العالي. وهنا يطرح رؤيته لتفسير قصور المعايير، مادامت تمثل تخفيضاً في نقاء التفكير؛ باعتباره القيمة المهيمنة والاهتمام الأوق للجامعة. إن الجامعة تكتسب وضعها

الخاص، ووظيفتها المميزة، في المجتمع من خلال المعايير النقدية التي تتمسك بها، وبخاصة بالنسبة لجسم المعرفة الرسمي أي محتوى مناهجها.

هذا هو ما وُجِدَت الجامعة من أجله. وأي شيء آخر، يمثل "نزولا بالفكرة الأكاديمية" (Nisbet, 1971)

ولا يجد هذا الاعتراض أرضاً يقف عليها. ففكرة ما يسمى بنقاء المسمى الأكاديمي، فكرة حديثة جدا، اكتسبت ضرورتها في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية، التي رأت أن الأكاديميين أصبحوا قوة مسيطرة على الحياة الأكاديمية وعلى تعريفات التربية، التي تروقهم. وقد أسست جامعات العصور الوسطى، وما تلاها من جامعات جدد في القرن التاسع عشر، لكي تمد العالم بالمهارات النافعة. مع وجود اعتراضات "الكاردينال نيومان Cardinal Newman". أما الاعتراض الرئيس على النموذج النقي فلم يشهد زخما إلا حديثا.

لقد كان بيتر سكوت Peter Scott(1995) على حق عندما قال: إننا لن نستطيع فهم وضع التعليم العالي الآن، إذا لم ننظر إليه في سياق المجتمع الحديث. ذلك أن نظام التعليم العالي، في معظمه، ولد من رحم دولة الرفاه، والآن عليه أن يواجه تحديات الحداثة المتأخرة، وأن يتخلى عن ظنه المشوب بالولاء للسلطة وتصوير المجتمع الأوسع، في وضع مفكك لا يمكن نعته بالخيرية.

ومع المدى الذي تذهب إليه فكرة التعليم العالي في تبرير تنقية تعريف التفكير النقدي، بقدر ما يمكن أن ينقلب ذلك عليها. فالنقاء أو الطهارة لا تدع فسحة للحرية، بل إنها تغلق الباب أمام الأمل فيها.

ويبلغ تناقض الحداثة المتأخرة مداه في أنها تضع العقبات أمام ما لا يعد معرفة أصلاً، مادام العالم يفتقد المعرفة على المستوى الملموس واقعياً، وعلى مستوى نتائج الاختبارات التي تقيس مدى معرفتنا بالعالم من حولنا. وبدلاً من ذلك تقوم في خضم ما تعيشه تحديات التقلب، وحتى التناقض المتقلب، بوضع العراقيل أمام كينونة الإنسان، بل وفي وجه صحته النفسية والعقلية. (Giddens, 1991). ومن ثَمّ يجب أن يُستوعب

الفكر النقدي فيما يتعلق بذات الإنسان وبالعالم من حوله في العملية التعليمية. وعلينا أن نتنبه إلى أن التعليم الحر، الذي ينبني فقط على الفكر النقدي المرتبط بالمعرفة النظامية – المقررة - ليس تعليما حرا على الإطلاق.

وتجيء الضربة القاضية من عالم الأعمال. إذ نسمع منهم مقولة إن شاغلنا الرئيس في العمل هو العمل. ومعاييرنا الرئيسة أو المفتاحية هي: الفعل، والتغيير، والربحية، والتنافسية، ورضا المستهلك، ونظم الجودة، وضبط التوقيت، والخيال والإبداع. وتتحدد قيمة التفكير النقدي عندنا بما يولده من هذه السمات. وهذا لا يقلل من قيمة الفكر النقدي سواء بالنسبة للمعرفة النظامية، أو معرفة الذات. فهاتان الدائرتان للتفكير النقدي تتوقف قيمتهما على مدي تأثيرهما في تغيير العالم ذاته. هما إذن دائرتان مهملتان أو متروكتان "مركونتان" يستحضران فقط عند الضرورة؛ لمساندة أشكال التفكير النقدي، المسلط عليها الضوء عالمياً.

وهذه النظرة ينبغي أيضاً التخلص منها. إنها لا تكتفي بالتقليل من قيمة التفكير النقدي، في دائرتي المعرفة والذات، إنما تغلق الطريق أمام تربية الكينونة النقدية في العالم. ذلك أن الفعل أو السلوك النقدي الذي يتعامل مع العالم يختلف منطقياً عن التفكير النقدي المحكوم بسياق المعرفة النظامية. وإنما يمكن تنميته بالنموذج الشامل للتفكير النقدي.

وهكذا الأمر مع التفكير النقدي بالنسبة للذات. إذا يصبح الفعل النقدي فعلا [مخلصا] لا مجرد أداء عندما يعكس النفس انعكاسا حقيقيا، وهو ما يحدث عندما: تعايش العالم. ولن يقدم الخريجون نفعاً لمهنتهم، ولا لمؤسساتهم؛ طالما انعزلوا عن الحياة، مع ما تنطوي عليه الأدوار التي يكلفون بها من التفكير والتأمل.

إن الفعل النقدي يتطلب من الأشخاص أن يندمجوا فيما يفعلون، وأن يكون لديهم من الشجاعة ما يجعلهم يتخلون عن مفاهيمهم الحالية عن العالم. فبدون هذه الشجاعة في خروج الإنسان عما لديه، فإن حياته ستنكمش، وهذا بالتأكيد ما سيصيب مؤسساتنا. وقد وجدت الشركات المتعددة الجنسيات نفسها مضطرة إلى طلب توظيف

أصحاب أنفس متكاملة، أي تلك التي تمتلك ثلاثة أوجه يمثلون الدوائر الثلاث للإنسان النقدي.

وهناك صوت نقدي ثالث للمشروع الذي نحن نصدده - أي التكامل بين التفكير النقدي والفعل في ثلاثة دوائر: المعرفة، والنفس، والعالم - يأتي من الممارسة الواقعية الفعالة. واعتراض هذا الفريق ينبني على إنكاره أن يكون التفكير الرسمي مفيداً في ذاته. ومثل هذه النظرة تحسب، وفق ما علمنا، على شكل من أساليب (فنيات) الرشد أو العقلانية التقنية technical rationality (Schon, 1987). إذ المعرفة النظامية، يأتي دورها -إن أتى- ليساعد في التفعيل الذهني كواحد من الأدوات التي يستدعى بها الفعل.

وتعد مدرسة "الممارسة الفكرية Reflective practice " أكثر الأصوات الثلاثة (المعارضة) تعقيداً، ويعود ذلك إلى تفسيرها الأكثر نضجاً على أي مستوى، وهي تفرد مكاناً لكل من الفهم والنفس. والحقيقة أن النفس، على وجه الخصوص، مكون مهم من رؤيتها، ما دامت النفس هي التي تستغرق في إعمال التفكير، وتتشكل –جزئياً- من خلاله. أما المشكلة الرئيسة فتكمن في أن هذه المدرسة تعطي الأهمية الأبرز "للممارسة" الفعالة، حتى لو كان فكرنا متضمن في تلك الفعالية، يتدنى تقديرها للمعرفة في ذاتها. وبهذا تصبح مجرد إمكانية التكامل أو الاندماج بين التفكير النقدي في المعرفة والنفس والعالم في تصور مدرسة الممارسة، من الممنوعات. إنها تنكر إمكانية هذا الاندماج بناء على إنكارها للدور الحيوي للمعرفة. وقد تم تسويق الفكرة في النهاية، ولا بد تعديلها أو إصلاحها.

ولكل من هذه الأصوات الثلاثة المعارضة مملكته الخاصة من الطهارة التي يتمسكون بمرجعيتها. والذي يثير التأمل هو التناقض في جوهر الطهارة في عالمنا الحديث، والتشظي أو التفتت حول الحقيقة. والحقيقة أن تعليم التفكير النقدي للإنسان من خلال التعليم العالي يمكن أن يتحقق فقط إذا ما اقتنعنا بتعدد الوجوه " Multi dimentionality" لهذه المهمة. وعلينا أن نحترم الدوائر الثلاث للانتقادية، وأن يتم دمجها. وإلا، فإننا سنجد طلابا يكبرون في حين يصغر نصيبهم من المهارة في واحد أو أكثر

من الدوائر الثلاث، واحتمال ثان، أن تنشطر هذه المهارة أو تتفتت، وربما كاحتمال ثالث أن يجتمع الأمران معاً: ضآلة وتفتت. خلاصة المسألة: علينا أن نطهر أفكارنا التربوية من الاعتقاد في الطهارة.

نحو أشخاص نقديين

إذن، ماذا ينبغي أن يكون عليه المنهج الهادف إلى تكوين أشخاص نقديين ؟ إجابتنا عن هذا السؤال في الدوائر الثلاث: المعرفة، والذات، والعالم، والذي يستحضرها هذا المنهج معا بكل مستوياتها.

ولدينا في نفس الوقت قضية لا يرد البحث فيها وهي القواعد التي تحكم نماذج التفكير، التي تبالغ في التركيز على واحدة من الدوائر المختلفة. فعندنا المحاضرات الإملائية [الروتينية] التي تعكس مبالغة في الاهتمام بالمعرفة المقررة، وعندنا المهتمون بالأداء وتأثيره عالمياً، وأخيرا عندنا حركة التأمل الذاتي، التي تترجم في مراقبة النفس عبر مقاييس أو أعراف خارجية. وهذه كلها أمور ينبغي التخلص منها، ليس لأنها تمثل فقط مقاربة مختلفة للتفكير النقدي، ونبالغ في التركيز على إحدى الدوائر الثلاث، وإنما - أكرر - ينبغي التخلص منها أيضا؛ لأنها أثبتت فشلها، حتى في تنمية الإنسان، في أي من الدوائر المذكورة (هكذا ينتهي بنا المطاف في كل حالة إلى الاستظهار أو الحفظ بغير فهم، والأداء الظاهري، والانطواء على النفس وتحاشي الأفق الواسع للفهم وغياب النظرة الثاقبة للأمور) وإذا تعمقنا أكثر في هذا المشهد فإننا نجد أن التخلص منها واجب حتمي؛ لأنها عجزت حتى عن وضع لبنات البداية لنهج الوحدة العضوية للانتقادية، ويترتب على ذلك بالتالي العجز عن تكوين أشخاص ناقدين، بل العجز عموما، عن تربية كينونة إنسانية ناقدة.

لكل ما تقدم فإن مقاربتنا أو مداخلنا المعاصرة للتعليم العالي، يجب أن تنحى جانباً. إننا في حاجة إلى نمط مختلف من العلاقات التربوية، وبخاصة بين الطلاب والقائمين على العملية التعليمية. ولابد أن تهيأ الفرصة للطلاب ليعبروا دون حرج عن أنفسهم، وليحرضوا فهمهم، وليتحملوا مسؤولية مواجهة المواقف، وبالتالي يكونون على مستوى

قدرتهم على الفهم، وأن يقيّموا فهمهم لأنفسهم، في ضوء المواقف التي تتطلب النظرة الثاقبة، ومزيدا من التعلم، بما في ذلك إدراك حدود قدراتهم، وأن يعلوا بقدراتهم وصولا إلى النقد الثاقب في الأفعال والتصرفات.

إن عبارات مثل: التعلم المبني على تكوين شخصية الطالب، أو التعلم من خلال حل المشكلات، أو التعلم المستقل لا تعبر بدقة عن حجم المطلوب. وعلى العكس من ذلك فإن أهداف الاستراتيجية التي تدور فيها هذه المفاهيم تتمثل في تنمية الموارد الاقتصادية، وستؤدي - إن لم تكن فعلت حقاً– إلى تضييق المساحة المتاحة للدوائر الثلاث، والمستويات المعيارية التي يدرك بها الإنسان كينونته النقدية.

وإذا كان للتعلم الإنساني وتنميته فكرياً -الذي عرضنا خطوطه هنا- أن يتحقق، فإن علينا أن نستغني ليس فقط عن تصورات التعليم المغلقة، وإنما أيضاً عن التعلّم الذي نتقبله عموماً عن اقتناع. إننا في حاجة إلى مصطلحات مختلفة.

إن المصطلحات التي تعيننا على التعبير عن التعلم الإنساني وترقيته فكرياً تتمثل في بنود مثل: النفس، والكينونة، والتغيير، والفعل، والتفاعل، والمعرفة، والفهم، والمجازفة، والاستكشاف، والوجدان، والتفسير، والتحكيم، والنظرة الثاقبة، والشجاعة، والمواجهة، والجسارة، والموثوقية (توثيق الفكر)، والتآلف، والحوار. إن باقة المفاهيم من هذا النوع تعد شرطاً ضرورياً؛ إذا أردنا أن نحقق إنصافاً لتعلم نقتنع بأنه سيدعم أصحاب التفكير النقدي لأنفسهم.

إننا لا نريد أن نستدعي الصورة المأساوية (الدراماتيكية) للطالب في مواجهة صف من الدبابات في ميدان "تيانانمن"Tiananmen ؛ إننا ببساطة نريد أن يكون تحدي الحياة الوظيفية في عمق أذهاننا. فإذا كان للطلاب أن يعيشوا حياة مزدهرة في العصر الحديث، وإذا كان لهم أن يتحملوا نصيبا في تقدم العالم، أياً كان شكل المشاركة، فإن عليهم أن يصبحوا شخصيات ناقدة تجسد النقد المحض في المحاور (أو الدوائر) الثلاث: المعرفة، ومعرفة الذات، ومعرفة العالم في وقت واحد.

وقد تواجهنا مقاطعة حادة، حين يأتي السؤال: وما القيمة المالية الفورية لكل ذلك؟

وأين المقرر الذي يتمثل فيه دمج مثل هذه الأفكار المجردة؟ ومثل هذا الاعتراض لا يخلو من قيمة، لكنه يبالغ إلى حد ما في تحفظاته.

إن من حق أي إنسان أن يسأل مستوضحاً عن الثمرة الملموسة للأفكار التربوية، وأن يفصل في مصطلحات تعميمية الحديث عن المنهج المناظر، حتى إذا جئنا لإنجاز بسيط للبرنامج البديل.. في المقابل، فإن المطلب كما جاء في السؤال ينزل إلى نوع من التفكير، الذي أعمل على التصدي له. تعال بنا ننظر عندما نريد تربية أشخاص ناقدين، فهل مقررات في الفيزياء أو الأدب الإنجليزي، أو حتى افتراضات تقنية (تكنولوجيا) الغابات أو هندسة المناظر الطبيعية، ستكون مجالاً لأداء هذا الدور؟

إن المشكلة لا تكمن في التخصص أو موضوع الدراسة في ذاته، وإنما تكمن في حرف الجر "في in" إن مقررا في الفيزياء، أو في هندسة المناظر الطبيعية لن تجد فيه فرصة لتكوين أشخاص ناقدين بالوصف الذي يحمله مقترحي. ولعل هندسة المناظر الطبيعية تكون أقرب للمهمة من الفيزياء، لأن الأولى شئنا أو أبينا ستعرض الطالب لشكل من أشكال التفكير النقدي في الدوائر الثلاثة التي تكرر ذكرها. بينما الفيزياء -في المقابل- لا تضطر الطالب للانشغال بالذات أو بالعالم: إلا بشكل عارض. ويقع الأدب الإنجليزي، وتقنية الغابات في منطقة وسط. فالأدب الإنجليزي يستدعي تفكيراً نقدياً للذات، ومراجعة الشخص لما لديه من قيم. وتقنية الغابات تتطلب انشغاله بعمليات الإنتاج.

إن ما يفرضه الواجب علينا هو مواجهة حوار ارتكاز التعليم العالي على التخصص، الذي يتقيد فيه الإنسان الناقد بنطاق المعرفة الرسمية [المقررة] والذي يتقيد التفكير النقدي فيه من حيث الشمول أو السعة بالعمليات الفنية داخل ذلك التخصص، مما لا يمكن معه إمدادنا بأشخاص ناقدين، يتلاءمون مع القرن الحادي والعشرين.

علينا أن ندمج مجالات ومستويات التفكير النقدي في كل متكامل. فالأشخاص أصحاب الفكر الناقد هم بالضبط أولئك الذي يمارسون، أو إن شئت يعيشون، قدراً من الوحدة العضوية بين قوادم النقدية فيما يمر بهم من تجارب ومواقف ذات علاقة بالمعرفة، وبذواتهم، وبالعالم من حولهم.

خليها بسيطة:

ثم ماذا؟ في عبارات عامة، ماذا نعني بأن على التعليم العالي أن يخرج لنا أشخاصاً ناقدين، وفي أي المجالات يوجد قدر من الاندماج بين التفكير النقدي في دوائره الثلاث: المعرفة، والنفس، والعالم. والإجابة على أول نقطة في السؤال... سلبية بطبيعتها، لأنه لا وجود لصيغ أو أشكال للانتقادية يصلح تعميمها بشكل يتيح للدوائر الثلاث أن تندمج في المقرر. فالأكاديميون لا يستطيعون أن يتحولوا من خلال تخصصاتهم إلى تربويين، كمن توفرت لهم الدراسة المتخصصة في التفكير النقدي، واستغلال أرضية التخصص في موقع العمل المهني.

وهنا يجئ التبسيط: ليلعب دوره، فنظرا لأن المطلوب في المقام الأول من الأكاديميين أن يعيشوا بهويتهم كاملة، بكل ما في الكلمة من معنى. وبدلاً من أن يعيدوا الكَرَّة في عملية التعليم والتعلم، فإن المطلب الأول منهم أن يفصحوا لطلابهم عن أنفسهم، وعن المتطلبات التي يقعون تحت ضغطها. وعن أصل عملية التساؤل. إن عليهم أن يشاركوا في الجهود من أجل تشكيل أفكارهم، والعمل على الرقي بمثل هذه الأفكار (سواء من خلال المختبر (المعمل) أو في حلقة التعليم الطبي، أو المكتبة) وأن يعرضوا أفكارهم على الآخرين، وليواجهوا تفهمهم النقدي لها، وأن يشتركوا في إنجازات تنطوي على المخاطرة، وأن يستفيدوا في سلوكياتهم من تلك التعليقات الناقدة. ولا يُعدُّ ذلك من قبيل العمليات المعرفية المجردة. إنها تتطلب من الدارسين والباحثين أن يبذلوا من أنفسهم، ما يرقى بهم كأشخاص، وأن ينشغلوا -حتى مع الفرصة المحدودة- بالفعل النقدي.

إن الأطروحات، والنظريات، والنتائج، والمقترحات، والإبداعات، والتقنيات وطرق البحث التي يطرحونها، تجسد عقائدهم. والعقيدة بدورها تتطلب التزاماً وبذلاً شخصياً: مما يمكن أن نعبر عنه عموماً: بأنه منهج لتشكيل الذات (حتى لو كانت نفساً أكاديمية في مهدها). ومع هذه اللحظة المؤسسة للإفصاح عن الذات، المصحوبة بعمليات متشابكة الموضوعات، والتي تعمل وفقاً للقواعد المنظمة لعمل الخطاب الأكاديمي. فإن ذلك كله يتطلب الشجاعة، والنزاهة، والموثوقية من جانب، ومناقب صبر خاصة على تشابك الموضوعات، والحساسية، والاحترام وتبادل الرأي مع الآخر، من جانب آخر.

وهكذا؛ فإن الأمر ببساطة، يتمثل في أن الوصول بالطلاب إلى بداية طريق الوعي النقدي يقع على عاتق الأكاديميين الذين يتجنبون مفاهيم التعليم والتعلم في حد ذاتها، ويتخون جانباً فكرة أن هناك أعرافاً وعلاقات ما زالت أسيرة المصطلحات التقليدية مثل: معلم وطالب، التي تحكم التعليم العالي. دعنا نقولها بطريقة أخرى، فإنه بدلاً من التسليم بالتمييز في المفاهيم بين البحث والتعليم (اللذين ينبغي أن يلتقيا معاً بطريقة أو بأخرى)، فإنه يمكن أن ينظر إلى التعليم –من وجهة نظر الأكاديميين التقليديين- على أنه مدخل لعمليات البحث، وأما نتائجه فأمر آخر. وهو ما يتناقض مع ما نراه من أن المطلوب ليس الإتقان التام لكمّ من الفكر، بل المطلوب أن يمكّنوا من الانخراط في تجارب الفضاء المفتوح، وتحدي مواقف التساؤل الناقد، بغير قيود. (سواء على مستوى الذات، أو مستوى المجموع)

وهنا يقترح علينا سوتو (1994) Sotto أن نستبعد التعليم من أجل [خاطر] التعليم. وليس معنى ذلك أن نفتح الباب أمام المحاضرين ليترجموا ذلك إلى تقديم آخر ما سبق من نتائج البحوث؛ باعتبار أن ذلك صلب مهمتهم. إن مهمة المربي أو المعلم للوعي النقدي أن يضع هيكلاً يستطيع الطلاب من خلاله أن يشكلوا استكشافاتهم الخاصة، وأن يختبروا أفكارهم في صحبة [أقران]، ينتقد فيها كلّ الآخر. وتعد هذه إحدى العمليات المصممة بذكاء، بحيث لا يتعرض الطلاب للتعليمات المحدّدة لتخصصات بعينها، وإنما يتعرضون أيضا للقواعد العامة للخطاب الرشيد، ونظرا لما يتطلبه الوعي النقدي من القابلية للتغيير الذاتي، والإصغاء التام، واحترام وجهة نظر الآخر، والتعبير عن أفكار المرء بالأسلوب الملائم للسياق -حتى إنعاش الموقف بشيء من الفكاهة- فإنه، أي الوعي النقدي، يمكن أن يكون بالغ الأهمية لما ينطوي عليه من نفع بالغ. ويصل الأمر إلى أبعد من ذلك حيث يوفر للطلاب مقومات الانفتاح الحقيقي، والتي يشعر فيها الطلاب بأن أصواتهم مهمة، وأن وجودهم –ذاته- يلقى تقديراً. ويعني هذا أن المحاضر في موقفه التدريسي يمكن أن يكون، بل وسيكون، في مواجهة قدر غير هين من التحدي.

وهكذا فإن من واجب التربويين أن يوائموا بين نهجهم الخاص في الدراسة والبحث وبين موقفهم التربوي أو التعليمي، والذي يتحول إلى التعقيد. فالأدوار والعلاقات

التربوية لم تعد يقينية، وغدا من الضروري الأخذ بالمخاطرة في خطوات العمل أو إجراءاته. وإذا أُعطي الطلاب مجالاً حقيقياً للإفصاح عن تقييماتهم الناقدة، وأن يشاركوا في أفعال أو تصرفات، أيضا، ناقدة، فإن العملية التعليمية لن تكون راكدة. والحقيقة أن الأفق المفتوح للعلاقة التربوية بين المحاضر والطلاب أمر حتمي. فالعالم الذي لا يثبت على حال يتطلب تعليماً لا يتجمد عند أسلوب ينشد الأمان.

مستويات التعليم النقدي

إن الحديث عن مستويات الانتقادية، يعد مؤشرا على أُفق دائم التغير للمفاهيم، فكلما ارتقى المستوى المعرفي، فإن النظر إلى الموضوع يتم في سياق دائم الاتساع. فهل التفكير النقدي يحصر المسألة بالنسبة للطالب في استعراض سلسلة من الخطوات المنطقية على المادة المطروحة أمامه؟ وهل يُمكّن الطالب من تقييم النص أو البيانات، في ظل فهم لحقل الدراسة ككل؟ وهل يتاح للطالب أن يتناول الموضوع من زوايا نقدية مختلفة، على اعتبار أن الحقل أو المجال بفروضه المسبقة هو في ذاته محل للنقد الممحص والشك [الإيجابي]؟ دعنا نأخذ مثلاً لطالب حاصل على درجة علمية في دراسة السياحة. ودراسة السياحة مجال متشعب متعدد الجوانب، يتسم بالقابلية لاحتواء مجالات فرعية متنوعة مثل: التمويل، والمحاسبة، والتسويق، وإدارة الأعمال، والاقتصاد، ودراسة السياحة ذاتها [كظاهرة اجتماعية] والجغرافيا، والتاريخ، ودراسات الثقافة، والعلوم السياسية والأخلاق. ولنلاحظ أن الكلمة المفتاحية في الجملة هي "القابلية". فقليلة جدا دراسات السياحة التي تغطي هذا الطيف الواسع من المجالات. وكلها تركز على الدراسات التي تتناوله الوظائف الأساسية للأعمال مثل: الماليات والمحاسبة والتسويق، وقليل منها تشد انتباهها الدراسات الإنسانية والاجتماعية بدرجة تذكر. وبناء على ذلك، فإن السؤال الذي يطرح نفسه بالنسبة لغرس الوعي النقدي في دراسات السياحة، ضمن سياق التعليم العالي، هو: ما حجم التفكير النقدي الذي يُعلم عنه في هذا المقرر تحديدا؟

وعندما تتاح الفرصة لمقابلة أعضاء هيئة التدريس، ويسألون: ما موقفكم حول التفكير النقدي؟ فإن إجابتهم -على الأرجح- أنهم يرحبون بحرارة بفكرة أن يكون التفكير النقدي أحد ملامح أو خصائص المقرر الذي يدرسونه. ولكن ماذا يعني هذا في التطبيق؟ هل تتوقع ببساطة أن يتزود الطلاب بالمهارات الأولية (مهارات التفكير النقدي) في معرفة كيفية المحاجة (الحوار بالحجج والبراهين)، أو كيف يعدون أدلة صالحة من المصادر المتاحة،(التي غالبا ما تكون - في حالتنا هذه - بيانات منقوصة أو مكررة؟) ما هو مدى اختلاف وجهات النظر، التي يرون السياحة من خلالها؟ وإذا ما كان يجري تشجيعهم على النظر إلى السياحة باعتبارها شأنا اقتصاديا بحتا؛ بما في ذلك طبيعة التوظيف فيها، أو أن الطلاب يدعون إلى استكشاف السياحة من خلال سلسلة من أوجه النظر والاعتبارات (مثل الأثار التي تحدثها في الثقافات الوطنية، والسمات الأخلاقية ورد فعلها تجاه العولمة، وأوجه ما بعد الحداثة فيها، دعك من آثارها على الصحة العالمية، مع انتشار "الإيدز").ولعل ما يستحق قدرا من العناية هو أن يمنح الطلاب الفرصة لأن يعدوا برامجهم الخاصة للدراسة، وأن يدركوا حدودها، وما المساقات ذات الأولوية فيها؟ أهم قادرون على النقد الممحص لذلك؟ ويبقى الأمر البالغ الأهمية، فيما يطرحه السؤال التالي: هل توفر للطلاب تجربة تربوية (تعليمية) يخوضون فيها التحديات التي تستحثهم على تبني مواقف نقدية ذاتية في بيئة خالية من التهديد، بحيث يكتسبون استعدادات التفكير؛ ليلازمهم عندما ينتهون من النظام التعليمي الحالي وينطلقون إلى وظائف المستقبل؟

وهنا يجد كثير من الأكاديميين أنفسهم أمام صعوبة ذات وجهين. أولهما: أن الحديث عن الاستعدادات سيثير قلقهم. ولعلهم يتساءلون: كيف تغرس هذه الاستعدادات؟ إن الأكاديميين يشعرون أنهم لديهم ما يكفي من التحديات في إنجاز تخصصاتهم، مما لا يتيح لهم التوقف للتفكير والكيفية النظر في التي ينشئون أو يرعون بها الاستعدادات لدى الطلاب؛ أما الوجه الثاني في الصعوبة التي تواجه الأكاديمي إزاء تعليم التفكير النقدي للطلاب، فهي -كما مر بنا- أن النقد الممحص يتم بتعريض نموذج فكري لأسئلة الآخر، أو إتاحة الفرصة لكليهما للمناظرة.

(ومثال ذلك في الساحة: المناظرة بين الرؤية الثقافية من جانب، والرؤية الاقتصادية من جانب آخر). وهذا يعني أن على الأكاديميين أن يكونوا على معرفة بحدود الإطار الذي تبلورت فيه شخصيتهم الفكرية. إن عليهم - إن كان للنقد المحص أن يأخذ حظه من الرعاية - أن يصبحوا على غير ما هم عليه، وأن يظهروا أن إطارهم أو نموذجهم الفكري ليس هو كل شيء.

ويمكن لهاتين الصعوبتين أن يُعالجا في وقت متزامن. إذ المطلوب من الأكاديميين استيعاب وظيفتهم التربوية. ولا جدال في أن تنمية الاستعدادات والقدرة على فهم وجهات نظر متعددة هي من الأمور التي تقع مسؤوليتها على الطالب. ودور المربي (المحاضر أو عضو هيئة التدريس)هو إفساح المجال التربوي، الذي تنمو فيه هذه الاستعدادات والمهارات. إن إعداد أجندة بالقضايا التي تتطلب التعامل بمعالجات مختلفة، وتحديد المهام، وجعل الطلاب يتآلفون ويتعاونون في مشروعات عمل، ويدخلون التخيل والنضج الفكري ضمن معايير التقييم، وجذب انتباه الطلاب نحو الإنتاج الفكري ذي العلاقة (ليس مطابقا مباشرة لحدود الموضوع الحالي) كلها أمور تمثل استراتيجيات أهميتها أكثر إلحاحاً من التدريس في حد ذاته، عندما نعتمد المقومات المطلوبة لتنشئة أشخاص ذوي فكر نقدي.

على أن هذا لا يعد كافياً، ولذلك فإن على الطلاب أن يأخذوا على عاتقهم مسؤولية الاستدامة في الاستكشاف [أو بالتعبير المعروف: مواصلة التعلم المستمر] إن وجود مقرر للوعي النقدي يتطلب مكاناً خلال المنهج لمشاركة الطلاب؛ حتى يتهيأ لهم من خلال التفاعل المتبادل إعداد تقييمهم الخاص لوجهة النظر هذه، أو تلك، دون أن يساورهم أي إحساس بأنهم مهددون بضبطهم بتهمة التفكير النشاز.

دوائر الكينونة الناقدة:

ومهما يكن من أمر، فإن عملنا المبدئي الحالي يشير -فحسب- إلى المقومات أو الشروط الضرورية للتعليم النقدي، الذي يمكن أن يقع هو بذاته في فخ تلميع الفكر النقدي أمام التعليم النظامي (الرسمي). وهو نوع من الطرق التربوية التي قد يشعر كثير

من المحاضرين أنهم يمكن أن يتكيفوا مع أدائها في سهولة. لكن الأمر ليس كذلك، فالتعليم النقدي العالي له متطلبات كثيرة. إن إعداد التعليم العالي للكينونة الناقدة، لابد له أن يتسع ليشمل الدائرتين الأخريين، أعني: النفس (أو الذات) والعالم. فماذا يعني ذلك في التطبيق العملي؟

لعل أكثر الدوائر نصيبا من المشكلات هي تلك الخاصة بالعالم. إذ ماذا يعني اتخاذ موقف نقدي إزاء العالم؟ كيف نسترجع القصة التي تترجم الفكرة المهيمنة على أحد الكتب، تلك التي تصور طالبا صينيا في مواجهة رتل من الدبابات.

هل يمثل ذلك ببساطة نموذجاً لتعبير الفرد عن نفسه كمواطن، وأن كونه طالباً لا قيمة له. بعبارة أخرى أن القضية في محل النقاش هو أن الجامعة، أو شبه الجامعة، ليس من مسؤوليتها بعث المواقف النقدية لدى طلابها. أما عني فإني أنحاز إلى عكس ذلك، فالجامعة بوصفها "مؤسسة "،مسؤولة عن غرس القدرات لدى الطالب لتمكينه من اتخاذ مواقف ناقدة، في قلب العالم، وليس الاكتفاء - فقط - باستشعار ذلك عن بعد.

ويأتي السؤال الأول : هل تعليم الانتقادية سيعمم على الجامعة، أم يطبق في مجالات معينة؟ وقد يبدو للوهلة الأولى، أن تقديم تبرير لتربية المواقف النقدية تجاه العالم في دراسات السياحة، سيكون أكثر قبولاً عنه في الرياضيات مثلاً. ومع ذلك يبقى السؤال هل إذا تعاونت ومهما تكن درجة حماسنا للتطبيق فإنه ينبغي أن يعمم على الجميع بذلنا ما وسعه الجهد، إن علينا أن نجعل من تمكين الطلاب من بعث قدرات التفكير النقدي في دائرة العالم، واحداً من أسس التعليم العالي، إذا كان للجامعة ان تفي بمسؤوليتها إزاء تزويد أبنائها بالانتقادية.

وعلى الجانب الآخر فإن تحقيق هذا الشرط، أي تعميم التطبيق على مستوى الجامعة يوقعنا في عقبة أكبر. حيث يصبح السؤال: ما القضايا القابلة لتطبيق تعليم مهارات التفكير النقدي خلال دراسات السياحة والرياضيات، والتاريخ والآثار؟ وما الشكل الذي سيتخذه هذا التعليم؟

إن الإجابة الفورية، -والتي لعلها تثير الدهشة-، ستكون قاطعة: إن أي شكل من أشكال الفكر، وأي حقل تطرح فيه تساؤلات، وأي تخصص من التخصصات، لابد أن يكون له مكان في حياتنا الأكاديمية الحديثة؛ لأن ذلك أصبح غرضاً اجتماعياً ملزماً. إننا نجد لمعظم حقول المعرفة كل أنواع تطبيقاتها عبر الكرة الأرضية، سواء في التعليم في المدارس، أو الشركات وفي عالم الحرف والصناعات.

وذلك يعني أن، إخفاء الصلات بين بعض التخصصات والمجالات الموضوعية التي تقوم بتوظيف المعرفة، لا يقلل من هذه الحقيقة. وهذا ليس موقف إثبات الصلات المطمئنة بين فروع المعرفة، بقدر ما هو استعادة الاهتمام الاجتماعي بكل مجال فكري (ولو لم يكن ظاهراً). ولعل أحد السمات غير العادية للحياة الأكاديمية الحالية أن الخط الفاصل بين المعرفة والتطبيق، قد ذاب حتى في العلاقات بين المجالات المهنية المختلفة. فبعد أن اكتسبت "الإنترنت" ثمرتها الفكرية، أصبح الأكاديميون يفصحون عن سعادتهم بأنهم ليسوا معنيين بتخريج موظفين.

وحتى في حالة فتور المجتمع إزاء الأشكال الفكرية، وانعكاس ذلك بوضوح على المناهج، فإننا سنظل في حاجة إلى موقف نقدي متكامل إزاء العالم. ولن أحدثك عن إعطاء وصف لطلابنا في مواجهة دبابات ميدان "تيانانمين". هل الأمر يعني شيئاً أن يكون تخصصه السياسة أو التاريخ؟ وهل يمكن أن ننظر إليه نفس النظرة لو كان مهندساً؟

إننا نحتاج عند هذه النقطة أن ندخل في الدائرة الثالثة، نعني بها دائرة النفس أو الذات. ذلك أنه إذا بدأ الطلاب جدياً في تأمل أنفسهم حتى يصلوا الى تمحيص فكرهم، فإنه بمكنهم، بشكل مميز، بأن يبدأوا باكتساب نظرة ثاقبة في قوالب التفكير التي تعودوا على القبول بها. وهل يجدون متعة في اداء الأشياء تبعا لقواعد اللعبة، أم أنهم رُبوا على أن يكونوا اكتشافيين، أو ذوي رغبة في مزيد من الاكتشاف، من خلال النظر إلى الأمور بشكل مختلف، بل وجديد؟

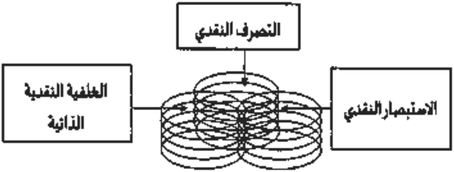
وبهذه الطريقة فإن علاقة التفكير النقدي بالمعرفة - دائرة رقم (1) وعلاقته بالنفس - دائرة رقم (2) يمكن أن يرتبطا في علاقة تجمعهما كلاً مع الآخر. إلا أن هذا يمكن أن

يظل نشاطاً ذهنياً محضاً. إذ المهارة تأتي من الممارسة، لكنها تظل في إطار الفكر المحدد. فإذا ما حدث وتعرض الطالب لمواقف تصبح فيه هذه المهارات والمفاهيم في مواجهة مواقف واقعية في العالم، فإن إمكانات التفكير النقدي تتسع لأحداث العالم. دائرة التفكير - رقم (3). وهذه الرؤية النقدية للعالم، ومعها التصرف النقدي، ليست عملاً إضافيا، ولا يمكن أن تكون كذلك مثال - كعرض "مشروع" ما لمجرد العرض. إنها تتجاوز ذلك حيث تصبح جزءاً من كيان متكامل. هذا الكيان يجسده أصحاب التفكير النقدي باستيعابهم للدوائر الثلاث: المعرفة، والذات، والإسهام بالفعل في العالم، وعندما يمتزج هذا الاستيعاب، فمنه ينبثق التحول في كل دائرة. وعلينا أن نوجز الفكرة الآن مرة أخرى. إن الحديث عن استحضار التفكير النقدي بالنسبة للعالم، (دائرة التفكير النقدي: رقم (3) لن يكون له معنى إن لم يسبقه استيعاب الدائرتين الأخريين - المعرفة والذات؛ إننا نصل إلى دائرة التفكير النقدي (3) من خلال الدائرتين مجتمعتين : (1)، و(2). وهذا يبدو مخالفا لما أوردناه من قبل عن أن كل دائرة لها استقلالها. لكن الحقيقة أن الموقفين متطابقان. إذا أن دائرة العالم(3) دائرة فريدة، ولن تختزل في أي من الدائرتين الأخريين للتفكير النقدي، ومع هذا فإنها تدعم بالتفكير النقدي لكل من الدائرتين الأخريين: المعرفة، والذات. وإذا كان للطلاب أن يسهموا على ثقة في هذا العالم فإنهم سيكونون في حاجة إلى أن يستدعوا كلا من نظرتهم الثاقبة في دائرة المعرفة وفهمهم لأنفسهم. وعندما يتم الاندماج بين الدوائر الثلاث داخل الكينونة النقدية، فإن أصحابها يتحولون إلى أشخاص يتصرفون من ذوات أنفسهم ضمن العالم ويكون لهم موقف ناقد مما يحدث فيه.

خاتمة

إن الانتقادية criticality يمكن أن تتحقق من خلال ثلاث دوائر: المعرفة، والنفس، والعالم. ويتحتم على المنهج الذي يهدف إلى تربية أشخاص ناقدين، أن يقف على طريقة ما؛ لتنمية قدراتهم في التفكير النقدي في الدوائر الثلاث، حتى يرتفع مستواهم في الفكر النقدي، وفي التأمل الفكري للذات، وكذلك في الفعل النقدي. على أن هذه النماذج

الثلاثة للحياة النقدية لابد أن تستحضر معا، إذا أردنا الوصول إلى النظرية الكلية الموحدة ومن ثم تنبعث الانتقادية الإبداعية. ولا يمكن أن يتم تحقيق التكامل في الانتقادية من خلال الدوائر الثلاث بأقل من أن نأخذ التعامل مع الطلاب كشخصيات مأخذ الجد، وكذلك باعتبارهم أشخاصاً ذوي فكر نقدي في تكوينهم. وهنا يصبح عندنا طلاب يثقون في قدرتهم على قيادة أنفسهم. وهذا يبدو صحيحاً وكافياً.



شكل 2/3-يوضح العلاقة بين المعرفة وفهم الذات وتصرفاتها في المستويات العليا للانتقادية

على أن ذلك يقتضي أن يتوفر للطلاب -في الواقع العملي- المساحة التي توظف فيها معارفهم وشخصياتهم كي يعلو مستواهم في الدوائر الثلاث، وأن يتلقوا التوعية، والإرشاد حول طبيعة العلاقة التي تجمع هذه الدوائر كل منها بالأخريين. وأن تتاح للطلاب أيضاً مساحة كي يطرحوا فهمهم، وتأملهم الذاتي، وأفعالهم، ويكون التصور المأمول للأشخاص ذوي الاستقلال الذاتي واقعاً. ومع ذلك فإن عمل المعلم أو المربي لن يكون كاملاً إلا إذا وضع طلابه أمام تحدٍ مستمر في الربط بين معارفهم، وفهمهم لأنفسهم، وأفعالهم بأعلى مستوى من الانتقادية (مثل ما هو مبين في الشكل رقم 2/3).

أخيراً وليس آخراً، فإنه في ظل التكامل عند أعلى مستويات النقد المحص الإبداعي، يمكن أن تحقق الصورة المأمولة للتعليم العالي؛ كي يكون مسرحاً، لتخريج كينونة نقدية تتلاءم مع العالم الأوسع.

المصادر

Bauman, Z. 1991. *Modernity and the Holocaust*. Cambridge: Polity.

Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*.Cambridge: Polity.

Giddens, A. 1994. *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity.

Goodlad, S. 1995. *Conflict and Consensus in Higher Education*. London: Hodder and Stoughton.

Halsey, A. H. 1982. *Decline of Donnish Dominion*. Oxford: Clarendon Press.

Lyotard, J.-F. 1984. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: University of Manchester.

Nash, A. S. 1945. *The University and the Modern World*. London: SCM Press.

Nisbet, R. 1971. *The Degradation of the Academic Dogma*. London: Heinemann.

Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Scott, P. 1995. *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: Open University Press/SRHE.

Sotto, E. 1994. *When Teaching Becomes Learning: A Theory and Practice of Teaching*. Trowbridge: Redwood books.

Steiner, G. 1984. "To Civilise Our Gentlemen." In *A Reader*. London: Penguin.

Stryker, L. 1996. "The Holocaust and Liberal Education." In *The University in a Liberal State*, edited by B. Brecher, O. Fleischmann, and J. Halliday. Aldershot: Avebury.

الفصل الرابع
إرادة التساؤل:المنقبة الرئيسة للتفكير النقدي

بنيامين هامبي
Benjamin Hamby

مقدمة:

لكل حرفة مجموعة من الأدوات، التي يستخدمها صاحب الحرفة ذو الخبرة بمهارة في جهوده الإبداعية. والتفكير النقدي حرفة لا تختلف عن غيرها من الحرف في هذا الوصف. فصاحب الحرفة المحنك، صاحب الأحكام المنطقية، قام من خلال الممارسة والتطويرات الموجهة باستخلاص مجموعة من الأدوات الإدراكية ليستخدمها في إعمال فكره. إنما يبقى السؤال: هو كيف وجدت هذه العلاقة بين مهارات صاحب التفكير النقدي وأوصاف صاحب الحرفة؟ وإجابتي على هذا السؤال تنطلق من رؤيتي لمهارات التفكير النقدي باعتبارها مؤشراً إيجابياً، على أن الشخص لسوف يستخدم هذه المهارات بالشكل المناسب. ومناقب التفكير هذه هي: الحافزية (توفر الحوافز) والاستعدادات، والقيم التي تبعث الحياة في التفكير، والإرادة Willingness في أن يفكر المرء تفكيراً نقدياً هي ما يحرك أي تطبيق للمهارة بالشكل الملائم. وعوضاً عن تفسير المسألة بخبرة المرء أو تفتحه الذهني، أو تقييمه الحكيم للفكر غير الزائف، أو أي مناقب أخرى تتعلق بالمهارة، فإني توصلت إلى: أن الإرادة في أن يفكر المرء تفكيراً ناقداً – هي - الجوهر الأعظم بين مناقب التفكير النقدي.

إن أغلب التيار فيما يطرح من مفاهيم التفكير النقدي ينحو إلى التركيز على تعليم مهارات التفكير النقدي النقالة التي يمكن تطبيقها في مجالات المنهج والحياة الواقعية.

ومع أن معالجتي للقضية تتوافق مع هذه المقاربات الشائعة فإني أفضل المفاهيم التي عبر عنها كل من بايلين وباتر سباي Bailin and Batterspy (2010). إذ أنهما يسويان بين التفكير النقدي، "والتساؤل النقدي Critical inquiry" وكلاهما ينسرجان تحت "عملية التمحيص الواعي لقضية ما بهدف الوصول إلى إصدار الحكم المعقول منطقيا." (4). ولما كنت أبديت وجهة نظري في أكثر من مكان بأن هذا الفهم جدير بالتقدير (Hamby 2013, 45-46-4546). فإني الآن أرجح أن على أصحاب التفكير النقدي أن يتحلوا بما أطلق عليه "الإرادة في التساؤل" : إنه الحافز الداخلي الجازم للوصول إلى الأحكام الرشيدة من خلال تمحيص قضية ما.

وسأعرض قضيتي بادئا برؤيتي لماهية مهارات التفكير النقدي. ثم أقوم بشرح الكيفية التي تُستدعي بها هذه المهارات، والمناقب المصاحبة لهذا التفكير النقدي. ويستبين لنا ذلك عندما نتخيل نوعية الشخص الذي سيستخدمها بإحكام وكفاية، كي يستطيع طرح تساؤلاته الناقدة. ومن هنا فإن الشخص الذي يصير به المآل إلى الفشل في استخدام تلك المهارات بالشكل المناسب، أو الذي لا يستخدمها على الإطلاق، لا ينطبق عليه مسمى مفكر نقدي. وعلي أن أبين لماذا أرجح اعتباري لإرادة التساؤل السمة الرئيسة للتفكير النقدي. وبعدها أستجيب لأحد المعارضين، الذي أراه، وللمفارقة، مؤيدا لي.

لقد توصلت إلى نتيجة مؤداها أن مناقب التفكير النقدي تكتسب أهميتها، إذا كان صاحبها من النوعية التي تطبق مثل هذه المهارات بالشكل الملائم في التساؤل الناقد. وأن علينا أن نبحث عن كيفية تربية هذه المناقب في أبنائنا الطلاب. وألا نطلق على أي شخص مسمى "المفكر النقدي" إلا أذا توفرت له هذه المناقب، وبخاصة المحفز الرئيس فيها، وأعني به إرادة التساؤل.

مهارات التفكير النقدي:

بداية نقول إن مهارات التفكير النقدي هي تلك القدرات التي غرست في الشخص المؤهل لطرح التساؤلات. وإذا كان لنا أن نقتنع بمهارات التفكير بهذا المفهوم، فإني أنضم إلى الإجماع الذي عرضه (Facione, 1990) على أن مهارات التفكير النقدي، مثلها في

ذلك مثل أي نوع من المهارات، أي أنها نوع خاص من القدرات الهادفة إلى الانخراط في أي نشاط، أو عملية، أو إجراء (14). فما الذي يجعل من مهارة التفكير النقدي مهارة خاصة؟ إنها تلك القدرات التي تغذي عملية التساؤل النقدي لتحقيق الغاية المنشودة ألا وهي إصدار الحكم الصائب. وهناك، على سبيل المثال واحدة من مهارات التفكير النقدي التي تحظى بالأهمية، والتي غالبا ما تسهم في تغذية التساؤل النقدي، ألا وهي القدرة على توجيه الذهن إلى لب القضية موضع الدراسة، وإلى أبرز نتائجها، ثم إلى الدليل أو الأدلة التي بنيت عليها الاستنتاجات. راجع: (Johnson, 2000 ; Blair 1995).

فالمحاجة أو الحوار بالحجج تنبني على تقديرات أو اعتبارات تتطلب التفسير والتقييم لإصدار الأحكام المقبولة منطقياً. ولذا فإن القدرة على تفسير أو شرح قضية جدلية تعتبر في حد ذاتها إحدى مهارات التفكير النقدي عندما تستخدم لتحقيق هذه الغاية (الوصول إلى الأحكام الصائبة).

ويصدق ذلك حتى في حالة استخدام مهارة شرح الحجج في استخدامات أخرى، مثل الجدل الذي يحدث حين تحاول جماعة - من خلال التفكير الدهمائي - أو أصحاب الفكر الأحادي، الدفاع عن وجهات نظر بديلة من زوايا أخرى. وإذا وظف الاستخدام لهذه الغاية، فإن الشخص لا يكون في حالة تفكير نقدي برغم أنه يقوم بتشغيل مهارة التفكير النقدي في مناظرته الدفاعية.

ويعد تفسير أو شرح الحجج إحدى المهارات التي ترد على الذهن تحديداً في عملية التساؤل الناقد. ومع ذلك فإن هناك مهارات أخرى كثيرة، منها تقييم الحجج، وتوضيح معاني المصطلحات، والبيانات التوضيحية، وتقييم أصحاب المسؤولية الفكرية، ومصادر المعلومات، وفحص البدائل المقبولة في ظاهرها. وهذه كلها أنشطة تسهم في التساؤل النقدي؛ لأنها تتعلق جميعا -وعلى وجه الخصوص- بعملية الفحص الواعي للقضية المطروحة، في سعي منها للوصول إلى الأحكام الصائبة. ولذا فإن صاحب الفكر الذي لا ينجح في اكتساب هذه القدرات على المشاركة في هذه الأنشطة الفكرية لا يعتبر مفكراً نقدياً.

مناقب التفكير النقدي:

في أي نشاط مهاري يمكن أن أشترك فيه، فإني أجد أن مجرد القدرة الفنية لا تكفي لأن أندمج فيه فعلياً على أسس راسخة. والسبب في ذلك أنه يمكن أن تتوفر لي القدرة على أداء شيء ما، ولكن ليس لدي الميل المماثل لفعله. ففي هذه الحالة لن توظف قدرتي بالشكل المميز لتحقيق الغاية المناسبة لذلك الفعل. وهذا يصدق على أنشطة الفكر الذي يغذي عملية التساؤل النقدي الهادف إلى الوصول للأحكام الصائبة. كما يصدق على الأنشطة المهارية الأخرى التي تستهدف تحقيق غايات أخرى.

فلو أني، على سبيل المثال، درست الموسيقى أو أريد أن أكون عازفاً ممتعاً، فعلي إذن من الناحية الفنية، أن أجيد استخدام الآلة الموسيقية. ولا بد لي أيضاً، إن كنت راغباً في الأداء الفعلي، من حب للوقوف على خشبة المسرح ومواجهة الجماهير. وخذ مثالاً ثانياً: لو كنت رياضياً أريد أن أبلغ المنافسة على أحد المراكز الأولى، فيجب أن أكتسب المهارات والمقومات اللازمة، ولكن بدون المثابرة على اللعب واحتمال الألم والجهد البدني بأقصى درجاته، فإن هذه المهارات لن تدفع بي إلى ما أراه الوصول إلى مستوى النخبة. ومثال ثالث (وأخير) إذا كنت محتاجاً للتدريب الجيد كي أكون جندياً جاهزاً في البحرية (المعروفة -أمريكياً- باسم المارينز Marines)، ومحتاجاً أيضاً للتدريب على استخدام البندقية والوصول بالمهارة في التصويب للدرجة التي لا تكاد تخطىء، إلا أنه بدون الحافز القاطع على قتل العدو، وإنكار الذات، وإطاعة الأوامر حتى لو كانت على حساب النفس. فلن أستطيع إذا أن أكون جندياً حسن الإعداد يؤدي واجبه الوطني كمقاتل.

وفي مثل هذه الأمثلة التي سقناها، وكذلك كافة الأنشطة التي لا بد لممارستها من مهارات مهنية، فإنها تتطلب أكثر من مجرد القدرة على الواجبات الفنية كهدف. وإنما المطلوب، إضافة إلى ذلك، نوع خاص من الالتزام، والرغبة في الانهماك في النشاط. فهذه المناقب الشخصية تدفع صاحبها إلى توظيف مهاراته، التوظيف الملائم، بهدف الوصول إلى الغايات التي حددها لنفسه. وبدون هذه المناقب، فإن صاحب هذه القدرات لن يلحق بتلك النوعية من الأشخاص الذين يتسق تفعيلهم للقدرات مع امتلاكهم لها. فموسيقي خال من العاطفة، لن يكون جديراً بالدخول في المسابقات، وبحري بدون ولع

بالقتال، لن يكون جنديا باسلا. إن الأساس في الإنجاز المتسق مع القدرة على النشاط، للدرجة التي يمكن تمييز شخص بأنه ثابت على الأداء الكفء، هو مسألة فضيلة متأصلة تسهم بالتالي في الوصول بالشخصية إلى الغايات التي يصبو إليها ذلك النشاط.

وبناء على ذلك، فإنه لا يكفي أن يكون صاحب التفكير النقدي، ماهراً في تفكيره كي يكون مفكراً فاضلاً، تتمثل فيه فضيلة التفكير وتفعيلها، إنما لا بد له من الخصال الرفيعة التي تأصلت لدى الإنسان، فتأخذ به إلى العملية ذات المهارات العالية أعني التساؤل أو الاستفسار الناقد. إنها المحفزات، والقيم، والاستعدادات، والأهداف، والآليات الذهنية الأخرى التي تصاحب القدرات الهادفة والتي تخرج لنا مفكراً من نوعية الأشخاص الذين يندمجون، بالشكل المناسب، - كما أشرنا من قبل - في عملية التفسير والتقييم للتساؤل أو الاستفسار الناقد.

إن هناك كثيرا من الأسباب التي تجعل مناقب التفكير النقدي شيئا لا غنى عنه للمفكر النقدي، منها على سبيل المثال، أني يمكن أن أكون مفكرا على مستوى عال من المهارة، لكني أفتقد الرغبة في الوصول إلى الأحكام المنطقية عندما استخدم هذه المهارات. أو أكون صاحب تفكير نقدي يستهدف الوصول إلى الأحكام الصائبة، ولكني أفتقد، تماما، الاستعداد لتوظيف هذه المهارات. وحاول معي تصور الحوارات التالية:

في حالة وقوعك مع شخص ذي مهارة عالية في الجدل، مثل هذا الشخص يمتلك على الأرجح إتقانا لمهارات متنوعة يستحضرها في هذه العملية. وبالرغم من ذلك، فحتى لو أنه رتب الأدلة، وأحسن تجهيز أوراق موقف ما، فإنه ما يزال في خانة الدفاع عن وجهة نظر إزاء البدائل، أكثر منه تحقيقاً للوصول إلى حكم عقلاني يقدم أسبابا تحظى بالاقتناع التام (راجع: Goodwin, 2013). وفي مثل هذه الموقف فإن كسب الحوار نوع من الفكر النزوعي (غير الصحي) لأنه يبحث عن خطأ المحاور، وليس الوصول إلى إصدار الحكم السليم أو النتائج المنطقية. هنا لن تجد فضائل التفكير النقدي مكانا لدورها، فالمهارات، ويصحبها الرغبة في الفوز، هي سبيل المجادل الذي يعتقد أن جدله كاف لتحقيق غاياته. هذا الشخص ليس من أصحاب التفكير النقدي، وإذا كان مثل هذا

السلوك الفكري يلقى لديه إعجابا، فإنه في الحقيقة يعد انحرافا - على الأقل - عن مسار التفكير النقدي.

وختاما تصور شخصية طالب صاحب تفكير نقدي عندك في الفصل، مستخدماً مهاراته ليصل إلى حكم صائب في مسألة تطلب منه.

فإننا يمكن أن نتصور أنه يهدف من استخدام مهاراته للوصول إلى الحكم الصائب فقط في هذا السياق (الحصص الدراسية). إن مثل هذا الطالب يمكن أن يكون حقيقة ذا سلوك فكري ناقد في الفصل، لكنه يفعل ذلك بغية الحصول على مزيد من الدرجات في المقرر الذي يدرسه. أما في خارج قاعة الدرس فقد لا يعطي قيمة للتساؤل النقدي الذي يفترض أنه يمارسه عندما يتطلب الموقف. إن هذا الطالب غير جدير بسمة أو فضيلة الإنسان النقدي حتى لو كان سلوكه هذا اضطرارياً.

لقد ذهبت كثيراً في سوق أمثلة لمن يمتلكون المهارة في التفكير النقدي، لكنهم لا يمتلكون الفضائل الراقية في ترجمة هذه المهارات في التطبيق الذي لا ينفصم، حياةً في الدراسة، أو حياةً في المجتمع الأوسع.

ولا يمكن أن نقول هذا الكلام عن الطالب الممتاز في تفكيره النقدي؟ ذلك أن مثل هذا الشخص لا يمتلك المهارات الملائمة فحسب، وإنما يمتلك المناقب التي تجعله من النوعية التي تستخدم المهارات بالشكل المناسب في مواقف التساؤل النقدي. فإذا سلمنا على سبيل المثال بوجود مهارة تفسير الحجج، فإن التفكير النقدي يبعث الحياة في هذه المهارة في إطار التساؤل النقدي الرفيق. والتأويل الرفيق للنص يكون بعرض الحجة أو الحجج المتضمنة فيه دون تحيز، وبدقة، وأن تعرض كذلك النتائج والنتائج الفرعية، والمسلمات المساندة بأكبر قدر من الصياغة المقبولة. والرفق أو التلطف أمر له أهميته خلال التساؤل الناقد عند استخدام مهارة تشخيص التطابق بين الحجج أثناء التساؤل النقدي.

ذلك لأن العرض غير المنصف وغير المقبول سيقف عقبة أمام الوصول إلى الغايات التي يسعى إليها التساؤل النقدي، وكأن هناك اتجاهاً لكبح التقييم الملائم للغير بإرباكه،

حتى لا يخرج حجته إلى النور، والحيلولة دون الوصول إلى الحكم السليم. ولهذا فإن تطبيق مهارة شرح الحجج من أجل أداء خدمة التساؤل النقدي بأسلوب متسق وملائم، يتطلب من المرء ما هو أكثر من مجرد دحض حجج الآخرين. إذ عليه، فضلا عما سبق، تفسير الحجج بمنهج ملائم: يقرأ السياق قراءة ثاقبة ويفحص الحجج المتوفرة بعناية ودقة، ويعرض ما تم استنتاجه في حيادية تامة، ويبحث عن الشواهد الظاهرة التي تؤيد ما نوصل إليه من نتائج.

وهناك من الناس من تكون له القدرة على العرض الشارح لحجته، لكنه يفتقد الرفق، فيفسر النص بإسراف في التأويل، ومبالغة في الجهد، بما يتجاوز هدف الوصول إلى الحكم المنطقي. ولما كان هدف الوصول إلى الحكم المنطقي السليم بعيدا عن فكر من يستخدم تلك المهارة، بغير الرفق، فإنه لا يمكن وصف هذا الشخص بأنه صاحب تفكير نقدي.(*)

وعلى سبيل المثال فإن المسؤول السياسي الذي يدحض حجج الأدلة المنطقية لمعارضه بنعومة يمكن أن يكون على درجة عالية من المهارة، ولكن لما كان الغرض هو استمالة الرأي العام وصرف الجهود عن الموقف السليم المعارض، فإن هذه المهارة لا تدخل في باب الرفق، مع أنها تبدو ذات فعالية في تحقيق هدف مستخدمها.

ويمكن أن يقال نفس الشيء بالنسبة لمهارات التفكير النقدي الأخرى. ومن ثم يجب أن نرصد المناقب المصاحبة للتفكير النقدي عند أداء دورها في خدمة التساؤل النقدي. وعلى سبيل المثال فإنه لكي نقيم حجة أو دليلا، كخطوة من خطوات عملية التساؤل النقدي فلابد أن يكون الإنسان متفتح الذهن، مستعداً لاستقبال الحجة في ذاتها برحابة صدر، دون حكم مسبق بقوتها أو بضعفها، وعلى استعداد أن يغير رأيه إذا وجد أن الحجة موضع التقييم أثبتت أنها أقوى من تصوره الذي كونه قبلا (راجع : Hare

(*) يذكرنا ذلك بحديث النبي ﷺ: "إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه ولا ينزع من شيء إلا شانه" (رواه مسلم). (المترجمون)

1979) وعلى استعداد كذلك لاستيعاب أنه غير منزه عن الخطأ. (Riggs, 2010).

وباستطاعة الإنسان أن يقيم الحجج بمهارة، دون أن يكون متفتح الذهن، لكنه عادة ما يكتشف أن له أهدافا أخرى إذا بدأ استخدام تلك المهارة. فمحامي الدفاع، مثلا، يمكن أن يقيم الحجج التي قدمتها النيابة بمهارة هائلة، لكن لما كانت الغاية التي يتطلع إليها هي "تخليص" موكله، فإن التفتح الذهني لا مجال لتفعيله في مواجهة الحجج المضادة.

والمثال الأخير، يدور حول اكتساب المرء مهارة التفكير النقدي في إعداد أدلة جيدة وتصحيح أخرى، كما يمكن أن يكون قادرا على التعرف على الأدلة الصالحة، والأخرى الطالحة التي يعدها الآخرون في سياقات متنوعة. وهذا يمثل مهارة رئيسة يحتاجها الفرد على الأرجح في عملية التساؤل النقدي. وبالرغم من ذلك فإن الأدلة التي يمكن إحكام تزييفها، تصل في فداحة التأثير على مجرى القضية لصالح أحد الأطراف لدرجة أكبر من الأدلة السليمة منطقيا

وعلى سبيل المثال، فإن اللجوء للترويج يعد وسيلة فعالة بالنسبة للمعلن لتسويق منتجاته. ومع ذلك فإن اللجوء إلى الترويج يبدو أسلوبا غير فعال عند المشاركة في التساؤل والاستفسار. وعلى صاحب التفكير النقدي إذن أن يعد الأدلة بطريقة تتوقى التزييف، الذي يحدثه اللجوء غير المبرر للترويج، حيث أن المعلن لا يحتاجه إلا في المدى الزمني الذي يبيع فيه السلعة. ولهذا فإن تقييم التفكير الصادق، يعد من مناقب التفكير النقدي المهمة. فهي تمكن الإنسان ذا المهارة في إعداد الأدلة - والمقارنة من بينها - من توجيه هذه المهارات نحو الاستخدام المناسب في عملية الوصول إلى الحكم المنطقي الصائب.

إرادة التساؤل:

هناك فضيلة واحدة من فضائل التفكير النقدي، ومع ذلك فهي المحرك لكل مهاراته. فبدون هذه الفضيلة لن تستطيع مهاراتي أن تعمل في توافق وتلاؤم عند المشاركة في التساؤل النقدي، وفي هذه الحالة فإن الآخرين لهم ألا يسموني مفكرا

نقديا. ذلك أنه مع التسليم بأهمية عن مهارة التفكير النقدي، فبدون وجود الحافز لاستخدامها الفعلي في عملية التساؤل، فإني أصبح أمام أمرين: إما ألا استخدمها مطلقاً، وإما أن استخدمها الاستخدام غير المناسب.

وفي حالة المجادل الأحادي التفكير Single minded، سواء كان سياسياً، أو محامي دفاع، أو معلنا، فمهما كانت المهارات التي يستخدمونها في جهودهم الفكرية، فإن من المؤكد أنهم لا يستخدمونها للوصول إلى أحكام منطقية وإنما لغايات أخرى. وهذا يمليهم اعتبارهم مفكرين نقديين، إذا كان مثل تفكيرهم هذا جزءا لا يتجزأ من وعيهم الفكري.

فإذا كنت مفكراً نقدياً، فإن الغاية من مهارتي الفكرية هي الوصول إلى أحكام سليمة منطقياً من خلال عملية تساؤل نقدي، ولذا فإن عليّ التحلي بالفضيلة (أو الخصلة) المركزية وهي الرغبة في التساؤل: أي وجود وازع داخلي يحثني على استخدام مهاراتي بشكل ملائم، سعياً للوصول إلى الأحكام الصائبة. ومن واجبي أيضاً أن يكون ذلك معلنا على الملأ.

وتدرك مثل هذه الشخصية قيمة المضي في مسار العملية التي تؤدي إلى تلك الغاية، ويصبح الاستغراق فيها أحد السمات الملازمة لها في حياتها الفكرية. وتقدر هذه الشخصية أيضا القوة التي ينطوي عليها التساؤل النقدي للدرجة التي تبحث فيها عن الأحكام الصائبة من خلال تحليل المسألة أو القضية متى كانت هناك مساحة متاحة للتأمل الممحص. وعودا على بدء إلى حالة الطالب الذي نريد له أن يفكر تفكيراً نقدياً: إن مهاراته تتلاشى خارج الفصل المدرسي، لأنه لا يقدّر التساؤل أو التفكير، أو لا يعتقد بالقدر الكافي في أهميتهما في الحياة خارج الفصل. إنه بدون الرغبة في التساؤل فلن يصبح هذا الطالب أبدا ضمن أصحاب التفكير النقدي.

إنها – الرغبة في التساؤل - إذن فضيلة التفكير النقدي، التي بدونها لن يصبح الطالب مميزاً بتوجيه مهارات التفكير النقدي للاستخدام السليم، بهدف الوصول إلى الأحكام الصائبة: وهي أيضا الفضيلة الموجهة التي تقف وراء فضائل التفكير النقدي الأخرى، مثل: الرفق، والتفتح الذهني، وتمييز المنطق الصحيح. وهذه الفضائل الأخرى

لها أهميتها، وهي بدورها تصب في الاتجاه الأساس الذي يحفز الشخص على أن يكون مفكرا نقديا.

ولكن بالنسبة للمفكر النقدي المثالي، فإن الدافع الأشمل على الاندماج في التساؤل النقدي الذي يهدف إلى الوصول إلى الأحكام الصائبة يقف وراء الفضائل الأخرى في مشاركتها في هذه العملية.

ومن الطبيعي أن يكون الإنسان متفتح الذهن وبخاصة في بعض المواقف في المجالات المتخصصة. كما يمكن أيضا أن يُظهر في بعض المواقف بعينها أياً من الفضائل الأخرى دون أن يكون راغباً في التساؤل أو الاستفسار.

إذاً يمكن أن أكون متفتح الذهن، ولكني غير مهتم على الإطلاق بالتساؤلات النقدية؛ وإنما ينشط تفتحي الذهني من أجل اكتساب الأصدقاء، وأتحول عن رأيي ابتغاء مرضاة الآخرين، وأعترف بفشلي بلا اقتناع حقيقي. ومثل هذا النمط من الشخصية المتفتحة لا يمكنني أن أطلق عليه صاحب فكر نقدي، مع أني قد أقدر حججه التي يعرضها بأعلى الأساليب توهجاً في التفتح الذهني.

إنه كي يكون المرء متفتحاً ذهنيا في عملية التساؤل النقدي فإنه عليه بالضرورة أن يكون راغباً في المشاركة فيها. وإذا تابعنا قول سيجل (2009) Siegel: إن التفتح الذهني أمر مطلوب، لكنه لا يكفي للوصول إلى التفكير النقدي. ولعلي أضيف: إن إرادة التساؤل وإن كانت مطلوبة أيضاً حتى يكون الإنسان متفتحاً ذهنياً في تساؤله النقدي، فإنه بدون الرغبة في الانخراط في هذه العملية، لا يمكن للمرء أن يكون متفتحا ذهنيا خلال أدائها. (Hare, 1979) ونفس الشيء يمكن الحكم به فيما يتعلق بالمناقب الأخرى للتفكير النقدي: فالرغبة في التساؤل النقدي تمارس عبر فضيلة التطبيق للمهارات الداخلة في العملية المذكورة -مرة أخرى، أي الرغبة في التساؤل النقدي- من قبل أناس ينظر إليهم على أنهم مفكرون نقديون.

استجابة لمعارض: حوار مع معارضة؟

إن الصيغة التي أتصورها لمناقب التفكير النقدي تتوافق مع معظم أصحاب النظريات الذين يتناولون ما يطلق عليه "استعدادات التفكير النقدي". وبعضهم مثل سيجل Siegel (1988) وبعده باسمور (Passmore (1980الذي يسمي هذه الباقة من المناقب بـ "الروح النقدية". ويجيء بايلين Bailin وباطرسباي Batterspy (2010) فيتبعان جليزر Glaser (1941, 1972) في تسميتها بـ "روح التساؤل".

وأياً كان المسمى، فإن توافق هذه الرؤى يعطي الصيغة التي أطرحها شيئا من القبول. فنظرا لأن جميع المنظرين لا يتفقون تماما على كيفية التعلم المثالي للتفكير النقدي، ولا يتفقون كذلك على كيفية ربط مناقب التفكير النقدي بمهاراته، الذي هو (أي الربط) في معظمه ضمني وصريح في بعض الأحيان (راجع على سبيل المثال: (Hare 1979)، بينما يتفقون على أن الإرادة والقدرة على الفعل شرط لأهلية المرء ليكون مفكراً نقدياً. فإن صيغتي التي تربط مهارات التفكير النقدي بالمناقب المصاحبة تجيء موضحة كيف أن الإرادة والقدرة مترابطان؛ وإذا استحضرنا الأهداف الخاصة بالتفكير النقدي، وكذلك المهارات الخاصة المطلوبة لمتابعة تلك الأهداف، تحدد لدينا أين تقع المناقب المصاحبة.

وبدون هذه المقومات الثابتة لشخصية الإنسان، فإن تطبيق بعض المهارات - إن كان لذلك أن يحدث - سيفضي إلى حصر او تقييد التفكير النقدي. وفي حالة السعي العملي لتعليم الطلاب كيف يستخدمون مهاراتهم، فإن علينا أن نغرس فهم المناقب أو الفضائل المصاحبة. عند ذلك، وعند ذلك فقط، سيصبح لديهم فرص لكي يكونوا مفكرين نقديين بحق، إنهم أولئك البشر الذين يلتزمون باستخدام مهاراتهم بالشكل المناسب في ممارسة التساؤل النقدي.

بقي لي، في هذه الورقة، أن أبين بإيجاز كيف لـ "صيغتي" أن تتوافق مع أحد المعارضين المعتبرين. فمن المفارقات أن أجد أنه حتى (Missimer ,1990,1995) أكبر المعارضين الناقدين لمناقب التفكير النقدي من خلال رفضها المعلن "لخصال" التفكير النقدي. وفي

شرحها لنقدها هذا تلتقي بمنطقي الأساسي الخاص بإرادة التساؤل. ومن هنا فإني أرجح أن وجهة نظر ميسيمار تتوافق مع رؤيتي في معظمها، أعني: أن مهارات التفكير النقدي تتطلب حافزا داخليا لاستخدامها لدى الشخص صاحب التفكير النقدي - بحق.

وتهاجم ميسيمار "فكرة المناقب" فيما يتعلق بالتفكير النقدي وتفضل "فكرة المهارات" وفكرة المناقب فحواها كما تقول إن "صاحب التفكير النقدي له مناقب شخصية، واستعدادات أو فضائل (Missimer,1990,450)، توازياً مع الرؤية المتفق عليها حول المفكر النقدي المثالي، وهو ما يتناقض مع فكرة المهارة التي ترى "أن التفكير النقدي عبارة عن مهارة أو مجموعة من المهارات" (145). وتشكو ميسيمار من أن الاجتهادات المتعددة لفكرة الخصال أو المناقب، "مضت في طريقها دون أن تخضع للتحليل" وأنها "غير متسقة inconsisrent"، وأن مثل "هذه الشواهد التاريخية يمكن دحضها" وأنها ليست مثيرة مثل فكرة المهارة، وأنها تتلحف أو تتستر بوصفات أخلاقية" (145). وبدلا من أن أكرر الحجج المعارضة لمناقب التفكير النقدي وأن أجيب على كل منها ثانية.، فإني سأركز على أن هجوم ميسيمار ككل يزعق بالتناقض، حيث أنها تسلم بأن صاحب التفكير النقدي عليه أن يكتسب خصلة التفكير النقدي، وأن يطبق ما تسميه هي "الحد الأدنى" من مضمون فكرة المناقب. (Missimer, 1990,149)، وبما أن (Siegel 1997) تصدى بشكل مناسب للتهم الأخرى التي وجهتها ميسيمار لفكرة المناقب، إلا أنه اكتفى فقط بكشف هذا التناقض لدحض موقف ميسيمار، لكنه لم يتوسع في الأمر (65). وتوازياً مع ما قدمه سيجل من انتقاد، فإني أتعجب من انحيازها لفكرة المهارة وحيدة، مع أنها عندما تمارس التفكير النقدي تكون دائما في حالة اضطرار إلى الأخذ بالسمات الأخرى (Messimer 1990,149).

ويأتي التناقض في موقف ميسيمار من خلال قولها " لكي (تفكر) في أن تكون دارساً للرياضيات، أو مؤرخا أو بحارا، فإنه لا بد لك من قدر من الجهد في العمليات الرياضية أو في التاريخ أو في البحرية كنتيجة للاعتماد على ما يتوفر لك من الاستعدادات للقيام بذلك (149)".

وعلى الرغم من أن ميسيمار ترى أن ذلك يبدو حشوا وتفاهة (149)، فإنها في ذات الوقت تسلم بأن مفهومها للتفكير النقدي يشتمل على المناقب الشخصية كوسيلة مهمة، حيث تقول "إن المرء يمكن أن ينظر إلى استعدادات إعمال التفكير النقدي (أو الرياضيات والبحرية..إلخ) باعتبارها مناقب شخصية، ويمكن للمرء أن يعتقد أن هذه الأنشطة كسلوكيات تولد من المهارة والحماس للحفاظ على هذا السلوك" (149).

وهكذا فيأتي على لسانها: أن الاستعدادات لإعمال التفكير النقدي تمثل مناقب شخصية بلا معنى، لأنها أي ميسيمار تصف الفكر النقدي بأنه ذلك الذي لديه "حماس" معين ليفكر تفكيراً نقدياً. وأن الحماس عندما يترجم إلى خصلة ملازمة، فإنه يصبح بالتأكيد من الفضائل المميزة للفرد. وتعود بي الذاكرة إلى تأكيد هير (Hare 1993) الواضح بأن الحماس يمثل ميزة فكرية مركزية، على المعلمين الناجحين أن يتحلوا بها، وأن يسعوا إلى غرسها لدي طلابهم (24). فإذا كان لديك حماس إزاء الإبحار أو إزاء التفكير النقدي فإن ذلك، بيقين، لا يعد مهارة حتى ولو انتعش الحماس من خلال الممارسة الماهرة للتفكير نقدياً، أو للإبحار المتفوق. ولذا فإن علينا ألا نأخذ الحماس الذي جاء نتيجة ممارسة أنشطة معينة مأخذ التسليم بديمومته، وذلك ما فعلته مسيمار حين قالت: إذا شجعت الطلاب على ممارسة مهارات في خليط من المجالات فلا تقل لهم إنه ينبغي عليكم أن تمتلكوا الاستعدادات لممارسة التفكير النقدي، إنك تربي فيهم الاستعدادات بمعنى أنك تغرس خصلة التفكير النقدي" (94). وهذه المقولة تبدو مشكوكاً فيها إلى حد كبير في ضوء المناقشة التي عرضناها قبلاً.

ذلك أنه حتى في حالة الممارسة المنتظمة لبعض المهارات، فإن ذلك لا يدفعنا إلى استنتاج مسبق بأن ذلك الاستعداد أو الحافز لاستخدام تلك المهارة أو "الحماس" لاستخدامها، أو ما يمكن أن أطلق عليه "الإرادة" بالتالي قد نضجت. ذلك أن الشخص قد يبحر يوميا إذا كان أبوه الثري يصر على ذلك. ويمكن أن تكون النتيجة وصوله إلى مستوى البحار الفائق.

وقد يبقى هذا الشخص معرضا تماما عن الإبحار من تلقاء نفسه، ولا يتزود

بالحماس للإبحار الذي قد يؤدي به إلى تقييم وتقدير مهارات إبحاره، ومن ثم استخدامه بعيدا عن إصرار أبيه على ممارسته للإبحار. ويمكن أن ينطبق ذلك على أي نشاط مهاري، بما في ذلك التفكير النقدي، لأن مجرد التدريب على التفكير النقدي، لا يعني أننا غرسنا الرغبة في ممارسة هذا التفكير لدى الفرد. ولذلك فإن زراعة الاحترام لدى الطلاب للتساؤل والرغبة في المضي قدما في هذه بين الآخرين، ليس تدريبا في التفاهة مبني على مجرد اللغو، بل إنه ذو أهمية حيوية لنموهم كأصحاب تفكير نقدي. وإني أفترض أنه حتى في محاولتها لإنكار أن فكرتها تتضمن سمة(منقبة) فكرية، فإنها (ميسيمار) كشفت عن اعتقادها بأنها تلعب دوراً مهماً في السلوك الماهر للتفكير النقدي.

وفضلاً عن ذلك، فإن استحضار الحافز الداخلي للتفكير النقدي، وربط ذلك بالمهارة في التفكير قد تثبت بالدليل الإمبريقي من النوع الذي تطالب ميسيمار (1995) بتقديمه، إذا كان لنا أن نسلم بأن المفكر النقدي هو ذلك الإنسان الذي توفرت له المهارة وعنده صفة ثابتة من الخصال الحميدة. وهذا الدليل وجدناه عند نيوتو ورالنزويلا (2012) Ralenzuela Nieto، في دراسة لهما حديثة درست البنية الداخلية لاستعدادات التفكير النقدي. لقد وضعا فرضا مؤداه أن هناك محفزات جينية genesis لاستعدادات التفكير النقدي" (36). وقد وجدا أن "الحافز على التفكير النقدي حتى مع وجود عادات أو اتجاهات ذهنية مصاحبة لأداء هذه المهارات جرى استيعابها (36). بل ذهبا لأكثر من ذلك في ترجيح "أن العادات والاتجاهات الذهنية تتولد من ممارسة المهارات الحافزية" (ص 37) - والتأكيد على لفظ الحافزية جاء من المؤلف -. وفي رأي نيوتو ورالنزويلا أن هذا هو الهدف التطبيقي الذي ينبغي أن تحققه وهو إعلاء القيمة التي يوليها الطلاب للتفكير النقدي" (37).

وتلتقي دراستهما مع التصور الذي افترضته بأن الحافز الداخلي أو الذاتي على التفكير النقدي، هو أول مناقب المفكر النقدي، وأن امتلاك مهارة التفكير النقدي يولد جزئياً من ذلك الحافز.

إن هجوم ميسيمار على فكرة السمات الشخصية هو في النهاية اتهام باطل. وإذا

نحينا جانباً أن السبل التي اتبعتها في هجومها تفقده الموضوعية، فقد فعل سيجيل (1997) حسنا عندما رصد تناقضها حيث أقرت بأن صاحب التفكير النقدي لابد أن يمتلك الحد الأدنى من الخصال أو الفضائل الذاتية والحماسة – تحديدا - منها، وربطتها بفكرتها عن المهارات. وهذا الفهم الذي يربط بين المهارات والخصال الذاتية ليس لغوا، وليس أمرا تافها. وإنما له قيمته العملية عندما نكون في محيط قاعة الدرس: إذا علينا ألا نعتبر أن الحافز على المشاركة أو الاندماج في التساؤل، أمر مفروغ منه، بل لابد من استثارته إذا سلمنا بأنه عنصر ضروري في اعتياد التفكير نقديا. ويصدق ذلك على المناقب الأخرى التي لا يتأتى للمرء شيء منها من تلقاء نفسه. وفضلا عن ذلك فإن الدليل الذي طالبت به ميسيمار لإثبات جانب السمات الفردية، أتى في السنوات التالية مباشرة لما طلبته على يد كل من نيوتو ورالنزويلا Nieto and ralenzuela (2012)، وخلاصة الأمر أن فكرة ميسيمار، التي تنفرد بها، عن المهارات، تبقى من التصورات الذهنية غير المقبولة وفي المقابل تظل رؤية (أو فكرة) السمات الشخصية هي الأوفر حظا من القبول. ومما يثير السخرية أن هذا يجد ما يؤيده في ثنايا عرضها للانتصار لفكرتها. وأهمية ذلك ترجع إلى أنه يجسد التوافق الذي عليه المنظرون والتربويون حول اعتبار المناقب الشخصية للتفكير النقدي مقوما من مقومات الشخصية الناقدة. إن ذلك يؤيد القضية التي أطرحها وأرجحها وهي إبراز أهمية الحماس والإرادة في التفكير نقديا. إن ميسيمار تدعم فكرة أن إرادة التساؤل هي السمة النقدية الرئيسية أو المفتاحية للتفكير النقدي.

خاتمة

إن مهارات التفكير النقدي تكشف عن المناقب الفكرية التي يجب أن يكون عليها الشخص، إذا كان يريد أن تتحقق فيه صفة المفكر النقدي. إنه الشخص الذي يتميز باستخدام مهاراته، يهدف في النهاية للوصول إلى الفكر النقدي الذي يسفر بالتعبية عن الحكم الصائب على الأمور. ولا شك أن مناقب التفكير النقدي، ومنها مثلا: التفتح الذهني، والرفق، وكشف الزيف المخالف للعقلانية، كل له أهميته، إلا أن الرغبة في

التساؤل تقف وراء الترجمة الظاهرة لها في سلوك المفكر النقدي. وانطلاقا من ذلك فإن إرادة التساؤل تمثل حجر الأساس لمناقب التفكير النقدي. وعلى التربويين ألا يهملوا تعليم ونمذجة modeling المناقب الأخرى في الفصول الدراسية.

إن أولئك الجماهير من الناس الذي يفتقدون هذا الدافع الأساسي، وليس لديهم شيء من المناقب الأخرى المهمة، ليس لهم مكان بين هذه النوعية من أصحاب الفكر، الذين نستهدف تربيتهم على التفكير النقدي. كما أنهم غير جديرين بوسمهم "المفكرين النقديين" مهما بلغت مهاراتهم الفكرية.

اعتراف بالفضل أتقدم بالشكر لكل من:

Katharina von Razdiewsky, Sharon Bailin, Andrew Pineau, Fabio Shecaira, William Hamby, Allen Pearson, Mark Vorobej, David Hitchcock, Frank Fair, and Martin Davies. على قراءتهم للمسودات الأولى لهذا المقال وتعليقاتهم المقيدة عليه.

المصادر

Bailin, S., and Battersby, M. 2010. *Reason in the Balance: An Inquiry Approach to CriticalThinking*. Whitby, ON: McGraw-Hill Ryerson.

Blair, J. A. 1995. "Premise Adequacy." In *Proceedings of the Third ISSA Conference*, edited by F. H. v. Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, and C. A. Willard (Vol. 2). Amsterdam: Sic Sat. 191–202.

Facione, P. 1990. *The Delphi Report: Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae: California Academic Press.

Glaser, E. 1941/1972. *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: AMS Press.

Goodwin, J. 2013, August, 2013. *Norms of Advocacy*. Paper presented at the Virtues of Argumentation Conference: Ontario Society for the Study of Argumentation (CD-ROM), Windsor, Ontario.

Hamby, B. 2013. "Libri ad Nauseam: The Critical Thinking Textbook Glut." *Paideusis* 21 (1): 39–45.

Hare, W. 1979. *Open-Mindedness and Education*. Kingston: McGill-Queen's

University Press.

Hare, W. 1993. *What Makes a Good Teacher: Reflections on Some Characteristics Central to the Educational Enterprise*. London, ON: The Althouse Press.

Johnson, R. H. 2000. *Manifest Rationality: A Pragmatic Theory of Argument*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Missimer, C. 1990. "Perhaps by Skill Alone." *Informal Logic* 12: 145–153.

Missimer, C. 1995. "Where's the Evidence?" *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines* 14: 1–18.

Nieto, A., and Valenzuela, J. 2012. "A Study of the Internal Structure of Critical Thinking Dispositions." *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines* 27 (1): 31–38.

Passmore, J. 1980. "On Teaching to Be Critical." In *The Philosophy of Teaching*, edited by J. Passmore. London: Duckworth.

Riggs, W. 2010. "Open-Mindedness." *Metaphilosophy* 41(1 and 2): 172–188.

Siegel, H. 1988. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge.

Siegel, H. 1997. "Not by Skill Alone: The Centrality of Character to Critical Thinking." In *Rationality Redeemed: Further Dialogues on an Educational Ideal*, edited by H. Siegel New York: Routledge. 55–72.

Siegel, H. 2009. "Open-Mindedness, Critical Thinking, and Indoctrination: Homage to William Hare." *Paideusis* 18 (1): 26–34.

الباب الثاني

تعليم التفكير النقدي

إذا سلمنا بأن التفكير النقدي يحتل مكان القلب، أو قريبا من ذلك في التعليم العالي؛ فكيف ننميه لدى الطلاب؟ من الاجتهادات في هذا المجال، لدينا سبع ورقات في هذا الفصل يشارك أصحابها في الإجابة على هذا السؤال، ومن خلال أدائهم لهذا الدور يرصدون الأخطاء التي تحدث في ثنايا الجدل الدائر حول التفكير النقدي.

وربما كانت أكثر توجهات الأخطاء شيوعا، هي ما يمكن تسميته بجدل التعميم أو التخصيص التي يترجمها السؤال التالي: هل نفهم التفكير النقدي على أنه مجموعة من المهارات أو القدرات الإدراكية، أو حالات الكائن الإنساني الذي يتحلى في ذاته بالحيادية أو النزاهة ومن ثم يمكن أن نجسدها عبر –أو تنتقل بين– كل بنيات السلوك؟ أو سؤال عكسي هل يمكن للتفكير النقدي أن يفصح عن نفسه،. في سياقات(مقررات) معينة ويطبق مناقبه أو فضائله جزئيا كنتيجة لتأثير هذا السياق أو ذاك؟

وهذا السؤال له أهمية حاسمة مادام التعليم الحالي معنيا بالقضية، ومقدرا لوجهتي النظر بالنسبة لتعليم التفكير النقدي وإكساب الطلاب له، فإحداهما ترى أن يتم ذلك بتكليف الطلاب بسلسلة من الواجبات الدراسية في الموضوع ذاته - أي مقررات خاصة بالتفكير النقدي - وأن التفكير النقدي لا تتمثل فيه مثل تلك الخصائص العامة التي تتلاءم مع كل التخصصات. ولذا فلا يصلح تعليمه مجردا، ولكن الخيار الأفضل أن يتم تدريسه من خلال المشكلات التي يطرحها كل مجال على حدته.

وهناك أوراق عديدة تعالج هذه القضية. وفي كل حالة نجد خليطا منغصا من الفهم للتفكير النقدي على أنه له الوجهين الوجه العابر [المتخلل] للمقررات المتخصصة، وكذلك تخصيص مقرر(مستقل) للتفكير النقدي في خطة الدراسة. ومهما يكن من أمر فإن هناك رؤية لعلاقة متوازنة من زوايا مختلفة.

فتقدم لنا أنَّا جونز Anna Jones فكرتها المبنية على جهد إمبريقي (خبروى) ملموس من خلال مقابلات مع أهل التخصص، حيث قامت بشرح طبيعة التفكير النقدي، خلال الفيزياء، والاقتصاد، والتاريخ، والقانون، والطب. وتعني جونز برعاية وجهة النظر القائلة بأن السمات أو المناقب العامة للتفكير النقدي يمكن الإقرار بأنها موجودة، لكن هذه السمات والمناقب تطبق من خلال المقررات المتخصصة المختلفة. وحقيقة الأمر أن التفكير النقدي "يأخذ أشكالا كثيرة حتى في داخل التخصص الواحد". وبناء على ذلك فإن التفكير النقدي القابل للتعميم يمثل أساسا نافعا للتفكير النقدي الممثَّل في مقررات الدراسة، لكنه لن يصلح كبديل لها. وعلى النقيض من ذلك فإن استكمال المُحاجة أو المناظرة ليست من ضمن اهتمامات التربية النظامية" من خلال المقررات وفقا لما ذهب إليه بايلين Bailin وباترسباي Battesby. ولذلك فإنهما يتطلعان إلى المنهج الذي يتيح جوانب من المناظرة أو الحوار بالحجج التي تتخطى حدود المقررات الدراسية.

ولاحظ الباحثان المذكوران، قبلا، أن مهارات التفكير النقدي كثيرا في حالات التحول، حيث يختلف سياق التطبيق اختلافا كثيرا عن سياق التعلم" ويفترض بول جرين Paul Green "أن هناك مهارات تفكير نقدي عامة" وهو ما جعله يشرع في تنظيم حوار حول التفكير النقدي كإطار a form ووسيلة للتعلم المستمر.

وهناك ملمح للحوار حول المستويات التي يمكن تحقيقها واقعا. وتلاحظ جونز Jones أن بارنيت (1997) Barnett صور ذلك العنصر من عناصر التفكير النقدي، في أعلى صورة مصنفا إياه ضمن "ما بعد الانتقادية metacritique" وهو ما يعني تحديدا القدرة على الوقوف خارج الصندوق (الدراسة النظامية) وأن يقوم بتقييم محتواه. وتذهب جونز إلى ما هو أبعد في ملاحظتها حيث تقول "إن قضية ما إذا كان التفكير النظامي

(الرسمي) يمكن أن يهيئ الطالب للتفكير خارج الإطار الدرامي (الخطة الدراسية والمنهج المتبع) أمر صعب، ثم تقترح "نموذجا لمنهج يفسح المجال للدراسات المتعددة الارتباطات، أو interdisciplinary". ويشارك كل من توماس Thomas ولوك Lok في الحوار المنشور حول فكرة المستويات، ملتقطين الخيط من فكرة رامسدين(1992) Ramsden حول مستويات التعلم مختلفة الجودة، حيث يحتل فيها التفكير النقدي أعلى مستوى للتفكير المثالي. وعند "توماس" "ولوك" يتضمن التفكير النقدي ثلاثة أوجه أو ثلاثة مجموعات مركزية وهي: المهارات الإدراكية، والاستعدادات، والمعرفة. وهذه المصفوفة (من المستويات، والمجموعات المركزية) تمد كلا الرَجُلين بالأساس الذي بنيا عليه اقتراحهما بأن التفكير النقدي يحتل "المستويات البازغة من الكفاية الفكرية والأخلاقية، ومعرفة الذات بما فيها ألا يكتفي الشخص بأن يكون "صانعا للمكون doing component. وإنما أن يكون هو المكون being component أيضا".

وينطلق أيضا ويندلاند Wendland وروبنصن Robinson ووِيليامز Williams من شعار المستويات (أو المراحل stages) إلى النظر إلى التفكير النقدي على أنه القدرة على معالجة المفاهيم المتغلغلة المعقدة في عالمنا. ويبدؤون بالاهتمام باستخدام المناقشات كأسلوب تربوي يرسخ الفكر الحواري والتطلع إلى ما يطلقون عليه "التفكير النقدي المكثف thick critical thinking". وفي مثل هذا النمط من التفكير فإن الطالب سيمضي قدما في تجاوز الشكل البسيط من التفكير النقدي، رأسيا وأفقيا، فتتحقق له القدرة على تقييم المواقف المعقدة، وما يصاحبها من نقاشات وحوارات. وسيبلور الطلاب فهما لا يقتصر على مجرد الاختلاف في وجهات النظر في حد ذاته، وإنما سيسجلون إدراكا دقيقا للتطورات التاريخية والسياق الذي جرت فيها، والحوار الذي تم حولها، مثلما يحدث مع وجهات النظر التي يعارض كل منها الآخر. هنا سيجد الطلاب أنفسهم في مواقف المناظرات "يمحصون كيف يصارع كل جانب منهما الآخر". وتعمل حركة التربية المنفتحة على تهيئة الطلاب ليضعوا أنفسهم في دائرة النقاش "وأن يدققوا بأنفسهم في تقييم مواقفهم" ويصلح هنا تطبيق شعار المرحلية لأن "العملية ككل تراكمية كل خطوة تبني على سابقتها".

ونجد في جميع الأوراق التي يضمها هذا القسم نظرات ثاقبة، في السبل التي يقدم فيها التفكير النقدي قيمة مضافة للعملية التربوية (التعليم والتعلم). وإليك بعض الفوائد التربوية التي ألمحنا إليها هنا: إحساس الطلاب بالقدرة على تكوين الأحكام السليمة أو الصائبة. (فان جيلدر van gilder، ووينلاند Wendland، وروبنصن Robinson ووليامز Williams) ؛ وتنمية قدرات التأمل النقدي للذات، وما وراء الإدراك المعرفي (توماس Tomas، جرين Green، ولوك Lok) ؛ وضبط أو تنظيم التفكير الذاتي (لانو Llano). والقابلية للتعايش مع الطوارئ، والتعقد الحياتي، والتعددية، "multiplicity (لانو Llano ؛ ويندلاند Wendland ؛ وروبنصن Robinson ؛ ووليامز Williams ؛ وتوماس ولوك Tomes and Lok)

وربما كانت هذه الأخيرة [يعني التعددية] هي التي ستثبت نفسها، أكثر من أي من خواص التفكير النقدي بروزا في أداء التعليم العالي. ذلك أن أقصى غايات التفكير النقدي هي أن يمكّن الطلاب من النمو خلال معايشة المجتمع الذي أطلق عليه جودلاند Goodland ذات مرة "اللايقين المتسلط authoritative uncertainty"؛ إذ يمكن للتفكير النقدي أن يوفر للطلاب سبل التعرف على أوجه التعددية في العالم، وفي ذات الوقت ألا يؤدي ذلك بالإنسان إلى تعطل الفعل. لا....فبالعكس إن الإنسان يستطيع التخرج من التعليم العالي [المحتضن للتفكير النقدي] وهو مسلح بالقدرة على التفكير الثاقب في وسط هذه التعقيدات المتشابكة بل المتصارعة، وبشكل - هو - ما يعتقد وما يفعل. ويستطيع أن يحصنهما بأدلته المنطقية.

الفصل الخامس
تعليم التفكير النقدي
مخطط عملي

كيث توماس وبياتريس لوك
Keith Thomas and Beatrice Lok

مقدمة:

لقى التفكير النقدي اهتماما له قدره في السنوات الأخيرة في كل من المدارس الثانوية ومؤسسات التعليم العالي (Ku, 2009) ومع أن مفهوم المصطلح له جذور عبر التاريخ، وحظيت أهميته بإقرار من الفلاسفة والتربويين فإن هناك شواهد على غياب هذا الاتفاق حول حدود هذا المفهوم (تشوينج، وروداويك Rudowicz، وكوان Kwan ويو Yue 2002 ؛ وجرين Green، وهامر Hammer، وستار star 2009 ؛ وماكميلان McMillan 1987). وينطبق هذا الوضع تقريبا حتى على كيفية تعليمه (نودينجر 1995).

بل يوصف المصطلح بأنه الأصعب فهما في مجال التعليم (Moore and Parker 2011). وليس من المستغرب، إذن، أن ينظر إلى التفكير النقدي باهتمام أقل مما كان عليه الحال عند أوائل ظهوره (Davies, 2011) ويقوم هذا الفصل بطرح مخطط عملي لتعليم التفكير النقدي وتبيان كيفية تطبيقه في البيئة التعليمية.

الحاجة إلى تحديد المفاهيم:

لما كان المعلمون والأكاديميون، مثلهم في ذلك مثل أصحاب التفكير النقدي، معنيين بالتعرف تحديداً على الحجج أو الأدلة والتعميمات، والمسلمات الخاطئة وأمثالها، فإنه

يمكنهم الفهم الواقعي لكثير من المهارات المصاحبة لتلك العملية الإدراكية.

وعلى الرغم من التسليم بوجود خلاف حول حدود مجال التفكير النقدي، فإن إدراكهم لمضمون المفاهيم يلفه شيء من الغموض. وهذا القدر من الغموض، يمثل مشكلة، لأن الطريقة التي ترى بها التفكير النقدي لها تأثير كبير على تصميم المنهج وعلى الطرق التربوية المتبعة (Barrie and Prosser, 2004 ; Barnett, 1997). وترتيبا على ذلك فإننا نستنتج كما استنتج غيرنا، أننا في حاجة إلى توضيح أو تحديد المفاهيم (star, Hammer, Green,2009). وتلخص الفقرة التالية الإجراء المستخدم في تحديد المناقب (السمات) والعمليات التي جرى الحوار حولها في الإنتاج الفكري المنشور.

العملية المتبناة:

في الوقت الذي يوصف فيه التفكير النقدي بأنه نشاط غرضي محدد الهدف يتضمن عمليات فكرية منطقية (Halpern ,2003)، فإن من المهم التعرف على المناقب المصاحبة لتلك الفترة ؟ إجابة على هذا السؤال، فإنه توجد ثلاثة مآتي أو مقاربات عريضة لفهم التفكير النقدي لها ظهور واضح في أدبيات (الإنتاج الفكري في) الموضوع: فلسفيه، ونفسيه، وتربويه (Lai 2011)، وقد قمنا، بناء على مراجعة تلك الأدبيات بتحديد ثم تصنيف المناقب المرتبطة بالتفكير النقدي في مجموعات أو عناصر موضوعية: وتعرض جداول 1/5، 2/5، 3/5 موجزا مركزا للعمليات والمناقب المرتبطة أو المصاحبة لمهارات التفكير النقدي واستعداداته، والمعرفة به، على التوالي (وعلامة "صح" تشير إلى العملية أو السمة (المصاحبة).

وحتى نترجم المادة الخام التي استقيناها من المصادر، إلى خريطة مفاهيم أساسية طبقنا الخطوات المعروفة في هذا الصدد. وكانت الخطوة الأولى، تشخيص ومزج العناصر الوصفية الكثيرة في أدبيات الموضوع. وتم ترميز أو تشفير coding المصطلحات والسمات في كل توصيف وتحليلها تباعا، مع دمج بعض المصطلحات إذا تشابه توصيفها

جدول 1/5 موجز للسمات (المناقب) الوظيفية المتضمنة في مهارات التفكير النقدي وفقا للمؤلفين

المؤلف	المهارات					
	التفسير	الشرح	التحليل	التعليل	التقييم	الضبط الذاتي
ج.ديوي (1909)		√		√		√
جلاسر (1941)	√	√	√	√		√
ج. شترنبرج (1986)	√		√	√	√	√
س.بروكفيلد (1987)				√	√	
ب.باير (1988)			√	√	√	√
ر.إينيس (1989)			√	√	√	
تقرير دلفي (1990)	√	√	√	√	√	√
ج.تشافي (1992)	√		√	√	√	
ر.بول (1993)			√	√	√	√
فريلي (1993)			√	√	√	√
فيشر وسكريفن (1997)	√			√	√	√
بيترزوسودن (2000)	√	√		√		
فيشر (2001)		√		√	√	
و اتسون وجلاسر (2002)	√			√	√	
سمبسون وكورتني (2002)			√	√	√	√
ب.فاسيون (2009)	√	√	√	√	√	√

جدول 2/5 موجز للاستعدادات المصاحبة للتفكير النقدي

باحثون مختارون (متميزون)	بروكفيلد (1987)	كوستا (1991)	بول (1993)	إنيس (1994)	بركينز، جاي، وآخرون (1994)	فاسيون، وآخرون (1995)	بانينج (2006)
نوعية الاستعدادات:							
الوضوح في بيان المعنى المقصود				√			√
انتظامي		√	√	√	√	√	√
يقدر الموقف الكلي				√			√
تحليلي	√		√	√	√	√	√
متسائل	√		√	√	√	√	√
باحث عن البدائل	√			√			
يتقصى الدقة تبعا لحاجة الموقف	√			√			√
واعٍ (على دراية)		√	√	√			
متفتح الذهن		√	√	√		√	
باحث عن الحقيقة	√		√	√		√	√
يستفيد من قدرته النقدية				√			
يقظ فكريا				√	√		
قادر على فهم ما وراء الإدراك	√	√	√	√	√		
ينشد التفوق		√					
واثق من نفسه	√		√			√	√
منأى عن تعصبه			√			√	

جدول 3/5 موجز منابع المعرفة

المنابع المختارة من قبل الدارسين	كيرفس (1988)	توما (1993)	تودنجز (1995)	كيمبل (1995)	بارنت (1997)	بيترز وسودن (2000)	مور وآخرون (2003)	هالبرن (2003)	روجيرو (2004)	رامسدن (2007)	بول والدر (2012)
الخلفية المعرفية			√								
الاتصال الفعال									√		
التأمل (الفكري) النقدي			√		√			√		√	
المعرفة الثقافية							√	√	√		√
المعرفة النظامية											
حسن الأخلاقيات		√	√								
المعرفة العامة	√		√		√	√		√	√	√	√
النمو الفكري	√	√		√		√				√	
الخبرة الحياتية					√					√	√
المعرفة بالسياسة						√	√				
الوعي المتفاعل					√			√	√	√	

بدرجة كبيرة للغاية. وقد اتضح من النتائج أن معظم الكتابات عرفت التفكير النقدي من منظور المهارات أو الجمع بين الاستعدادات والمهارات معا. وهناك مجموعة ثالثة أساسية سميناها "فئات أخرى" وأطلقنا عليها "المعرفة" تبعا لذلك. وتشتمل هذه المجموعة الثالثة على النمو الفكري (Kurfiss, 1988) -باعتباره عنصرا فارقا في التفكير النقدي- وكذلك المعرفة العامة بالسياقات الخاصة (التي يجري فيها التفكير)، والخبرة التي تتضمن في ذاتها بنودا مثل التعلم التجريبي، والخبرة الحياتية، وعمر صاحب التفكير، والتعبير عن الذات، ودرجة النضج.

ومتابعة لعملية التصنيف داخل خريطة المفاهيم كان علينا أن نعيد ترميز توصيف المناقب والبنود items [الفئات] على أساس المجموعات الثلاث الرئيسة، مع استخدام مسميات فرعية لتقسيم البنود ذات الأهمية، أو تلك التي حظيت بتكرار واضح. وقد استفدنا من هذه العملية في تثبيت المصطلحات الجذرية (الرئيسة) وتحديد البنود الفرعية التي استبانت داخل كل فئة من الجماعات الرئيسية. وكشفت هذه العملية أيضا عن الضعف الملحوظ لذكر "الانتباه" ضمن التفكير النقدي، وتلك نتيجة لها أهميتها، والفقرة التالية تلخص وتطرح المخطط العملي للنقاش، ثم نتبعها بذكر بعض التحديات المتوقعة عند التطبيق، ونعني بذلك أن يصبح الإنسان مفكرا نقديا متسقا مع نفسه سواء في حجرة الدراسة أو في مكان العمل.

شرح المخطط العملي:

يعرض الشكل 1/5 تصورا لمفاهيم مناقب التفكير النقدي. وقد بُسطت في ثلاث مجموعات مترابطة من السمات أو المناقب، ويمكن وصف التفكير النقدي بأنه: تشكيلة من المهارات الخاصة، والاستعدادات، والمعرفة. وهذا لا يعني أن نرشح هذه البنود لتكون المجموعات القابلة للتفاعل حصريا، ولكننا نرجح أن المدرسين والمهنيين سيكتشفون عند النظر في هذه البنود أنها تحتاج إلى التثبيت أو الإضافة أو كليهما معا حتى تتواءم مع سياق التعلم في التخصصات الموضوعية وسياقات التعلم النظامي [الرسمي].

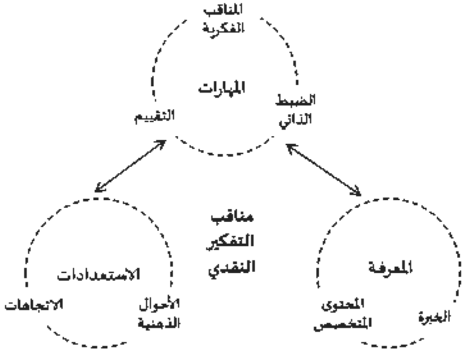
وإلى قرائنا الأعزاء بلورة لتوصيف كل مجموعة رئيسة وعلاقتها بمكونات المجموعتين الأخريين.

وقبل أن نناقش كل مجموعة رئيسة، فإننا ننظر إلى هذا المخطط العملي ضمن السياق الأوسع لتعلم الطالب في المرحلة الجامعية. وفي وصف (رامسدين Ramsden 992) للتعلم على أنه سلسلة من المستويات النوعية المختلفة، فإنه في أوجز تعريفاته وأجودها يمكن القول: بأنه يشتمل على القدرات العامة والقدرات الشخصية، مثل أن يكون الطالب قادرا على أن "يفكر نقديا" وأن يتواصل متفاعلا "ويشتمل المستوى الثاني على فهم يستند إلى المحتوى في ضوء طبيعة المجالات الموضوعية والمهن المتخصصة.

أما المستوى الثالث والأخير فيشتمل على أنواع من البراعة في التزود بالمعلومات الصادقة، وإجادة استخدام التقنيات، وفنيات حل المشكلات. وإذا سلمنا بأن هدف التربية هو "تحليل الأفكار والقضايا نقديا" كما أوضح رامسدين (1992)، فإن الطلاب يحتاجون التزود بمعرفة كل مستوى، والقدرة على إدراك الصلة بين المعرفة في كل مستوى بالمستويين الأخريين. إن الطابع التكاملي للتعلم له أهميته في التعليم العالي. ذلك التعلم الذي تتمثل وظيفته الرئيسة في التزود الواسع الأفق بالمعرفة

.(Ramsden 1992, citing Whitehead)

ويمكن الذهاب لأكثر من هذا في تأكيد إحساس هوايتهيد بالحاجة إلى معارض مبدع يواجه القبول الأعمى بالفكر الأحادي (أو التنوع الحديث في الرؤى إزاء القضية الواحدة - بمعنى القدرة على النظر إلى المشكلة من مختلف الزوايا والاستجابة المرنة لتغيرات الظروف). ولنلاحظ أن هناك تشابكا بين مكونات السمات أو الخصائص وبين العمليات المصاحبة. فمن الواضح، بالنسبة للمعارض الناقد، على سبيل المثال أن هناك حاجة ملحوظة لقدر مناسب من المعرفة، وكذلك حاجة إلى الضبط الذاتي (كما جاء في الشكل 1/5 باعتبارها مهارة) وحاجة إلى رغبة نحو الاتجاه إلى النقد المحص (عنصر استعدادي)



شكل 1/5 مخطط عملي

المهارات والتفكير النقدي:

يشتمل التفكير النقدي على عدد من المهارات الإدراكية، وعلى الرغم من أن هناك تعريفات متنوعة، فإننا نجد أن هناك توافقا عاما حول تعريف ثلاث مهارات فرعية: الأولى هي الاستدلال reasoning، ويتضمن القدرة على تحديد الدليل والكشف عنه، من خلال طرق خاصة معروفة، مثل: القراءة، والمناقشة وكذلك البرهنة والشرح. وتنتظم المهارة الثانية، التقييم، الذي يحتوي على مهارات التفسير والتحليل، بما في ذلك التحليل الفني، الذي يستخدم الأدوات التي تناسب كل تخصص (Ennis, 1992). أما المجموعة الثالثة فتشتمل على القدرة على تأمل النفس وضبطها وهو ما يدعم القدرة المحكمة على البحث عن المعرفة والحجج أو الأدلة. (Ikuenobe, 2001) وكذلك تقييم الفروض وأوجه التحيز، والهشاشة، حتى ولو كان الفكر فكره –أي فكر المرء نفسه- (Ruggiero,2004).

الاستعداد والتفكير النقدي:

ينطوي الاستعداد على الرغبة في عمل شيء ما في ظروف معينة (Ennis, 1992) وينظر إلى الاستعداد على أنه خاصية، أو سمة داخلية، يمكنها إما أن تدعم أو تُحبط التفكير النقدي على الرغم من أن أدبيات المجال تميل إلى اعتبار الاستعدادات مفتاحا حاسما للإنجاز، فإن هناك ثمة اختلافات حول أدوار الاستعدادات المحمودة، والأخرى العادية، تجاه ما إذا كان التفكير نقديا أم لا، وفقا لما لاحظه لاي (2011) Lay.

وهناك ثلاثة استعدادات فرعية رئيسة هي: الاتجاهات مثل الاتجاه نحو التفتح الذهني ونزاهة التفكير ؛ والمناقب الفكرية مثل السعي نحو الحقائق وحب استطلاع الأمور، والسلوك العقلي الذي يشمل، التحيز الثقافي للمتحدث، والميل نحو الفكر الانفصامي (إما أبيض وأما أسود). وتفترض بعض الدراسات، من خلال الربط بين المهارات والاستعدادات، أن إيجابية الإنسان من حيث الاستعدادات إزاء التفكير النقدي، ليست ضمانا بأنه سيصبح ماهراً في استخدامه. وينطبق ذلك أيضا على مقولة ثالية فحواها: إن مهارة المرء ليست ضمانا بأن صاحبها على استعداد لاستخدام التفكير النقدي (Facione, Facione, and Giancarlo, 2000 ولهذه الأسباب فإننا مع فاسيون وزميليها في قولهم: إن تقييم المقررات في المدارس وكذلك المخرجات التربوية، ينبغي أن يركز على تنمية كل من المهارات والاستعدادات الإيجابية.

المعرفة والتفكير النقدي:

إن الارتباط الكامن بين المعرفة والتفكير النقدي يلقى تأييدا من دارسي المجال، وعلى سبيل المثال، فإن مؤلفين عديدين أفادوا بأن العلاقة بين المعرفة والتفكير النقدي علاقة حميمة بيريتر (2002) Bereiter، وبيثرز وسودن (2000) Pithers and Soden ، وبمثل ذلك أفاد هالبرن Halpern: أن من الواضح أن المعرفة تكتسب من خلال التفكير، وفي ذات الوقت فإن عملية التفكير تتحرك بغذاء المعرفة (Halpern, 2003). وبالتالي، فإن التفكير النقدي يستحيل استحضاره دون المعرفة، كما أن النضج الفكري يعد شرطا مسبقا لامتلاك التفكير النقدي (Kurfiss, 1988). وهذه اللقطات بدورها تفسر الدور القوي الممكن للتعليم في تربية التفكير النقدي (Kimmel ,1995). بينما جاءت

شواهد على أن التجارب الموصولة بالمعرفة تسهم في الجودة الشاملة للفكر العقلاني (Paul and Elder, 2012).

وهناك ثلاثة أقسام تم تحديدها لمحتوى المعرفة أولها: المعلومات العامة، والحقائق الأساسية التي ينبني عليها التقييم الصحيح. ويتضمن القسم الثاني الجانب المتخصص من المعرفة المتعلقة بالمجال الدراسي، وكذلك المعلومات المستقاة من البيئة. أما القسم الثالث والأخير فهو المعرفة التي تحصل عليها الفرد من الحياة اليومية والحياة العملية (المهنة أو الوظيفة).

من النظرية إلى التطبيق

تتجلى القدرة على التفكير النقدي من خلال ارتفاع المستوى الفكري وحسن الخلق، وبالانتقال من وجهات النظر الثنائية (إما الأبيض وإما الأسود) إلى التعددية في الآراء (Thoma, 1993) ومع ذلك فلا يوجد إلا نقاشات محدودة نسبيا حول الانجاز، ويقصد بالإنجاز: قدرة مجالات الدراسة (المقررات) على تقييم الفكر المنطقي والوعي بالذات عمليا. وقضيتنا هنا أنه لا خلاف على ضرورة اكتساب المهارات (والمعارف)، إلا أن ذلك وحده لا يكفي. إذ من الضروري القيام بالتطبيق المناسب، للمهارات والمعارف عند إصدار الأحكام وصناعة القرارات، من خلال مشكلات الحياة اليومية، كما نادى نودنجز (1995) Noddings.

وإذا افترضنا الوصول إلى درجة النضج الفكري، فإننا أمام عدد من التحديات التي تواجه تطبيق التفكير النقدي في الواقع العملي. أحد هذه التحديات يتمثل في حقيقة أنه بينما يظهر الناس بصفة عامة قدراتهم النقدية، إزاء آراء المعارضين لهم، فإنه من الصعب عليهم أن يفكروا بعين نقدية لأفكارهم التي يفضلونها. وبعبارة أخرى يفتقدون القدرة التي يصفها كل من بول Paul والدار Elder (2012) بأنها كبيرة إلا على المفكر عال الإحساس، لكنها يمكن [حتى لا نيأس] أن تكتسب ببساطة من خلال ممارستها على أرض الواقع كما أفاد: (Bereiter, 2002). ولا ننكر وجود نوع من الاستعداد والممارسة السلبيين - مثل التحيز الضمني الكامن في شخصية المرء وثقافته - ستواجهنا في الطريق.

وهناك تحد آخر يواجه التوصيل الناجح للتعلم؛ لأن السلوك محكوم بالمواقف التي تحيط بهذه العملية (Bereiter, 2002). فالمدرسون واجبهم أن يبسطوا التعلم بدرجة أفضل، من أجل تعميم السلوك (التطبيق) الإيجابي من جانب، والتعلم بدوره ينبغي أن يستوعب بالطريقة التي تجعل الطلاب يستجيبون للمواقف الجديدة، من جانب آخر. وهكذا فإن الأمر، بالنسبة لطلاب التعلم [وهو المقابل المفضل عندنا لكلمة [learners] هو الوصول إلى الوعي بالذات - أي معرفتهم لأنفسهم، وما يفضلون تعلمه، وإدراك جوانب تحيزهم وأيضا جوانب قصورهم. وهذا سيتطلب الدخول في جهد مشترك بين الطالب والمؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها (Ramsden ,2008) لدعم هذه المهارات ما وراء الإدراكية metacognitive، التي لها أيضا ضرورتها للتعلم مدى الحياة.

وتعد السلوكيات البشرية، وبخاصة ما يتعلق منها بتطبيق المعرفة، في مجمل التحرك في أنشطة الحياة، تحديا أكثر تعقيدا. فإننا نعلم، على سبيل المثال، أن صناعة القرار، لا يمكن أن تنعزل عن السياق الذي تحدث فيه، وأن العوامل المصاحبة للموقف مثل محدودية الوقت، والتعب، والإجهاد، يمكن أن تهبط بمستوى التفكير العقلاني (Kahneman, 2002). وبالمثل فإن هناك دراسات أخرى أوضحت أن المعتقدات الثقافية والخواص الموروثة يمكن أن تساند أو تهبط بالأداء (Lunny ,2013). والخلاصة أن القدرة على التفكير المنطقي وعلى ضبط الذات يستدعيان، وجوبا في المقابل، من المدرسين والطلاب - أن يرعيا القدرة على تجاوز التحيزات الذاتية المصحوبة بعدم اليقين، أو نقص المعلومات، وفي نفس الوقت يعملون على إضعاف المؤثرات الاخرى التي تقيد حركتهم الفكرية، عندما تطرأ أحداث تتطلب موقفا.

وبعد هذا العرض الموجز للتحديات التي تواجه التفكير النقدي عند التطبيق، فإننا نتحول باهتمامنا إلى دعم اداء التفكير النقدي. والقضية التي تسترعي الانتباه لأهميتها تتأتى من ظهور دلائل على أن حوالي 45% من الطلاب (طلاب الكليات في أمريكا) لم يحققوا درجات لها قيمتها في اكتساب التفكير النقدي، ولا في التحليل المنطقي وحل المشكلات بعد السنتين الأوليين من الدراسة (Arum and Rosca ,2011). وهو ما يكشف عن الحاجة الملحوظة إلى بذل جهد أكاديمي أفضل في تعليم ذلك التفكير .

دعم أداء التفكير النقدي:

في الوقت الذي نقر فيه، بأهمية التواصل والإقناع، من خلال بناء الحجج والتفكير المنطقي المحكم (Ruggiero ,2004) يبقى السؤال: ماذا عن الأداء المنهجي وما هي المراحل التي يتم بها تنمية هذه القدرات؟ إن الأداء ينبغي أن يأخذ مكانه في المنهج النظامي (المقرر) لأن قدرات التفكير النقدي، تتطلب بذل مجهود وضبط نفس. وتوزيع اكتسابها أو التزود بها على مراحل. ذلك أن التفكير النقدي يتضمن مستويات عالية من الكفاية الفكرية والأخلاقية ووعي المرء بذاته. ويعتمد وجود الأداء الفعال على: الاستعداد، والممارسة، والمدى الزمني.

ولما كان الأداء نشاطا غرضيا محدد الهدف، فإنه يتضمن عنصر الفعل a Doing. وعندما نستوعب القدرة الداخلية على الوعي المتفاعل، فإن ذلك يقلل من طول الرحلة التي يقطعها المرء من داخله حتى يصبح مفكرا نقديا - أو قل: حتى يصبح كينونة إنسانية A being component.

وفي خضم ما نعايشه من مشكلات الحياة اليومية سنجد أن الأداء سوف يختلف في سلسلة المواقف التي تبدأ من رتيبة (روتينية) إلى مواقف مستجده. ومن الطبيعي ألا يحتاج أداء الأمور المألوفة أو الرتيبة إلا إلى الحدود الدنيا من التركيز، وربما يصل الأمر إلى أداء الأمور الأكثر ألفة آليا (أتوماتيكا). أما الأمور المستحدثة أو الأكثر تعقيدا فإنها تتطلب معالجة عقلانية، يأتي التفكير النقدي في مقدمتها. وقد تم نمذجة (تمثيل) هذا التوجه في السلوك [الفكري] باستخدام ثلاثة مستويات مختلفة نوعيا من الأداء هي: مستوى المهارة، ومستوى التعليمات، ومستوى المعرفة (Reason, 2000) وهذه المستويات مستقاة تقريبا من واحد من المعايير المستخدمة في الطيران (الأمان والمخاطرة) وتوليد الطاقة النووية واستكشاف وإنتاج البترول. وإذا كنا سلمنا بأن الهدف من التفكير النقدي هو دعم الرقي بنوعية التفكير، وبالتالي سلامة الأحكام والأحكام الفرعية دون تحديد التصرف الأمثل، فإنه يمكن دمج هذه المستويات الثلاثة لدعم الأداء.

ولعل أبسط أشكال السلوك هو ذلك المؤسس على المهارات، فالأداء الماهر متكامل بدرجة عالية، من خلال تعامل الآليات الرتيبة (الروتينية) مع المسائل المألوفة، وغير المعقدة، وهذه تتشكل من خلال الخبرة. أما المستوى الثاني من التعقيد المؤسس على القواعد أو التعليمات فهو يعتمد على روتينيات فرعية تتبع أوامر مختزنة: (مثل في الحالة "س" فم بالفعل "ص". ويطبق الأداء المؤسس على التعليمات في المواقف الأقل خضوعا للروتينيات، حيث يلزم إدخال تعديل على السلوك الآلي. وأخيرا يجيء المستوى الثالث. ونعني به السلوك المؤسس على المعرفة، ويتم اللجوء إليه إذا لم يكن المستويات الأوليان مناسبين للموقف. ويعالج الأداء المعرفي المواقف غير المألوفة أو المستجدة، مثل تشخيص خطأ مركب. وفي هذا النموذج من الأداء، فإن المهام يتم إنجازها بسلوك واع،رغم أن العملية تتسم غالبا بالبطء، والعرضة للخطأ.

ويقدم الجدول4/5 قائمة مراجعة checklist توضيحية مبنية على بنود المخطط العملي. وقد أعدت قائمة المراجعة هذه لتطبق على الطلاب في جماعة تقوم على تنفيذ مشروع في برنامج تخرج. وقد دعي الطلاب إلى القيام - من خلال نشاطهم هذا - لتقييم أنفسهم بمقياس عن 1 إلى 4 عبر مستويات متدرجة على النحو التالي: ساذج ثم مبتدئ ثم متوسط ثم أستاذ (Wiske ,1998, 172)- وتأكيد المسميات من المؤلف الحالي. وتسمح المساحات (الأعمدة) المفتوحة بوجود عدد من المشتركين يصل حتى خمسة طلاب فقط يستمرون حتى تكملة المشروع. والهدف من ذلك هو بناء قدرة على الوعي بذات الإنسان ومراقبة نفسه. ويمكن تعديل قائمة المراجعة هذه إلى مؤشر تقييمي باستخدام مقياس متدرج، ليتلاءم مع الاعتبارات الخاصة بالدراسة المفردة للتفكير المنطقي وحل المشكلات. وبالنسبة للمجال الأكاديمي فإن تصنيفات بلوم Bloom أو Solo (صيغة بيج Big للمخرجات الظاهرة للتعلم)، يمكن أن تستخدم بالتناوب وفقا للحاجة.

ويمكننا أن نفهم تطبيق المستويات الثلاثة للأداء، من خلال تشخيصها في نشاط مألوف مثل قيادة السيارة.

إذ تعتمد هذه العملية على مهارة آلية automated [أقرب إلى التلقائية]تتكون من خلال الخبرة : فضبط المسافة بين المركبات، والتعامل مع الإشارات الضوئية، تحكمها إلى حد كبير قواعد مرورية. أما حين يكون الأمر متعلقا بالقيادة في ظروف غير مألوفة فهنا نحتاج بالإضافة إلى المهارة والتعليمات إلى اجتهادات ضرورية، واستدعاء مخزون من المعرفة لعله جاء من تجارب سابقة. وكما تعلمنا من الدروس المستفادة من الصناعة، فإن المعرفة والتدريب لا يحصنان الفرد أو النظام ضد الوقوع في الخطأ خلال الأداء. ومن ثم يصبح الهدف منصبا على تقليل احتمالات وقوعه والحد من الخسائر الناتجة عنه. وإذا طبقنا ذلك على التفكير النقدي، فإنه يقدم تدريبات على طرح الأسئلة، وكذلك البحث عن حلول أخرى منهجية لدعم تحقيق الأداء المرغوب والتطلع إلى جعل الأمور الطارئة أقل عددا وأدنى خطورة.

وبناء على افتراض توفر البيئة المأمولة للتعلم، فإنه يمكن استخدام المخطط الإجرائي (الشكل رقم 1/5) لرفع مستوى القدرة على التفكير النقدي، وتفعيلها من خلال الأداء الدراسي النظامي، بحيث يخصص لها مقرر، أو يوضع لها برنامج يستمر خلال البرنامج الكلي للدراسة. إن عمليات التفكير العليا في محيط الفصل (أو حجرة الدراسة) تشتمل على دعوة الطلاب إلى ملاحظة ظاهرة ما، ثم وصفها، وأن يضعوا تفسيرات لها، ويمحصوا الأدلة، ويقوموا بتقدير وجهات النظر والزوايا المختلفة للرؤى، ووضع أيديهم على لب المسألة، وطرح الأسئلة. وفي المجمل يغوصون تحت السطح الظاهر ليتوصلوا إلى العمق، ويزيحوا الغموض. وتعد هذه القائمة المختصرة من العمليات نقطة البداية لوضع خريطة بالأنشطة ونتائج التعلم المتوقعة للمجموعات الرئيسة المحددة في المخطط الإجرائي. وإذا مما تحددت لدينا المخرجات المستهدفة، فإنه يمكن للمعلمين أن يختاروا الأنشطة المناسبة لتنمية السمات أو المناقب الوظيفية خلال مستويات الأداء التي ناقشناها قبلا.

جدول 4/5 قائمة مراجعة للمستويات الثلاثة للإنجاز والاستعداد (تحتاج إلى مقياس متدرج يفضل أن يضم كملحق)

أضف تعليقا على ما انعكس عليك فكريا مثل: خلاصة العمليات المتضمنة في دراسة الفريق وأي انعكاسات أخرى)

عناصر إنجاز التفكير النقدي	أدخل الاسم	أدخل الاسم	أدخل الاسم	أدخل الاسم	أدخل الاسم
الاستعداد					
1- يمتلك الحافز المستمر					
2- متسائل (طارح للأسئلة)					
3- متفتح الذهن					
4- باحث عن الحقيقة					
الأداء القائم على المعرفة					
1- يطبق محتوى الدراسة					
2- يتحاشى التخمين (أو الغموض)					
3- يقدر حجج المنافس					
4- قادر على الاجتهاد (الارتجال)					
5- يتأكد من صلاحية النتائج					
6- يفكر منهجيا (لا يتعامل بمجرد رد الفعل)					
الأداء وفقاً للمعايير					
1- صلاحية الدليل (مصدر المعلومة)					
2- تطبيق الأساليب (الفنيات) الملائمة					
3- يتجنب التعميم					
4- قادر على حل المشكلات المألوفة					
الأداء القائم على المهارات					
1- صاحب تفكير متفاعل طارح للأسئلة					
2- يسائل نفسه					
3- يربط الأفكار بالخبرات السابقة					
4. يتقبل التقويم العائد (صدى فكره) ويتعلم من مؤشراته					

أضف تعليقا على ما انعكس عليك فكريا مثل: خلاصة العمليات المتضمنة في دراسة الفريق وأي انعكاسات أخرى)					
عناصر إنجاز التفكير النقدي	أدخل الاسم	أدخل الاسم	أدخل الاسم	أدخل الاسم	أدخل الاسم
5- يجمع التحيز					
حل المشكلات					
1- يولد الأفكار (بعصف الذهن)					
2- يبلور الحلول					
3- يتعاون بفعالية					
4- يتحاشى المنطق الزائف					
التفكير النقدي (أو ما وراء الإدارك)					
1- بلورة صيغة الأسئلة المطروحة للاستفسار					
2- القدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة					
3- القدرة على دعم الرأي بالحجة والبرهان					
4- أصالة التفكير					
5- يمكنه تقييم نفسه (إدارك أوجه التحيز عنده)					
6- يتفحص ما تعلمه / كما يتفحص فكره الذاتي					

وعلى سبيل المثال فإنه يمكن لمجلات التعلم أن تحفز على التفكير والتأمل (كوستا Costa 2007)، عند حدوث نقاش في قاعة الدرس، مما يدعم مهارات الاستدلال، والتعلم المتبني لحل المشكلات وطرح التساؤلات. ويمكن اتخاذ ذلك مدخلا للمساعدة في تنمية السمات أو المناقب في المستويات الثلاثة للتفكير النقدي (Tiwari، Lau، So، yuen ,2006).

خاتمة:

يمثل المخطط العملي مفهوم التفكير النقدي على أنه مركب من ثلاث خصائص (مناقب) متداخلة. وقد ناقشنا في هذا الفصل التحديات التي تواجه تطبيق هذه الإمكانات، كما قمنا فيه أيضا بتطبيق مستويات للأداء، من خلال الاستعارة من

مقاييس النشاط الصناعي؛ لإثبات فعالية الأداء مع مرور الزمن. ويصلح مخططنا هذا للاستخدام في التعليم العام وكذلك في المجالات المتخصصة، وأيضا في مواقع العمل التي تعتبر أنشطة تنمية الموارد البشرية أساسا لأدائها.

وعلى الجانب الآخر فإن الأكاديميين يمكنهم استخدامه لقياس المخرجات (النتائج) التعليمية تمهيدا للشروع في ممارسة دورهم في تطوير المناهج. وقد عنيت عينة البنود المختارة في قائمة المراجعة، عن قصد، بمساعدة الطلاب في تقييم أنفسهم ذاتيا. والمعلمون بدورهم يمكنهم الاستفادة منها في التوجه نحو التركيز على التفكير النقدي وتنميته من خلال تطبيق المستويات الثلاثة وتحفيز استعداد الطلاب. وأخيرا فإن ذلك المخطط العملي يمكن أن يكون أساسا نافعا للكشف عن وجود مفاهيم مسبقة للتفكير، وربما يتحمسون – أي الأكاديميون - للمراجعة الفاحصة للممارسات الجامعية تعليما وتعلما. إن هناك حدودا تحكم المخطط العملي حيث يعرض مفاهيم نظرية عامة. ومن ثم فهي تحتاج إلى أن تطبق في موضوعات وتخصصات معينة للتثبت من فائدتها. ومع ذلك فإن قائمة المراجعة تمثل نقطة بداية نافعة للمعلمين والأكاديميين الساعين إلى ربط التصور النظري بالتطبيق العملي، ومن ثم مؤازرة غرس التفكير النقدي لدى الطلاب والمواطنين - ذلك النوع من التفكير الذي لاشك في نفعه لمواجهة مشكلات (أو مواقف) الحياة اليومية.

المصادر

Arum, R., and Roksa, J. 2011. *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. 3 vols. Chicago: University of Chicago.

Barnett, R. 1997. *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: SHRE & Open University.

Barrie, S. C., and Prosser, M. 2004. "Generic Graduate Attributes: Citizens for an Uncertain Future." *Higher Education Research & Development* 23 (3): 243–246.

Bereiter, C. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cheung, C., Rudowicz, E., Kwan, A., and Yue, X. 2002. "Assessing University Students' General and Specific Critical Thinking." *College Student Journal* 36.

Costa, A. 2001. *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (third

edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Davies, M. 2011. "Mind Mapping, Concept Mapping, Argument Mapping: What Are the Differences and Do They Matter?" *Higher Education* 62 (3): 279–301.

Ennis, R. 1992. "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research." *Educational Researcher* 18 (3): 4–10.

Facione, P. A., Facione, N. C., and Giancarlo, C. A. 2000. "The Disposition Towards Critical Thinking: Its Character, Measurement and Relationship to Critical Thinking Skill." *Informal Logic* 20 (1): 61–84.

Green, W., Hammer, S., and Star, C. 2009. "Facing up to the Challenge: Why Is It So Hard to Develop Graduate Attributes?" *Higher Education Research and Development* 28 (1): 1–29.

Halpern, D. F. 2003. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Edited by Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

Ikuenobe, P. 2001. "Teaching and Assessing Critical Thinking Abilities as Outcomes in an Informal Logic Course." *Teaching in Higher Education* 6 (1): 19–35.

Kahneman, D. 2002. "Maps of Bounded Rationality: A Perspective on Intuitive Judgement and Choice."January 26, 2014. New Jersey. http://wisopsy.uni-koeln.de/uploads/media/kahnemann_Nobelpreisrede_20.pdf.

Kimmel, P. 1995. "A Framework for Incorporating Critical Thinking into Accounting Education." *Journal of Accounting Education* 13 (3): 299–318.

Ku, K. 2009. "Assessing Students' Critical Thinking Performance: Urging for Measures Using Multi-Response Format." *Thinking Skills and Creativity* 4: 70–76.

Kurfiss, J. 1988. "Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities." *ASHEERIC Higher Education Report No.2*. Washington, DC.

Lai, E. 2011. *Critical Thinking: A Literature Review Research Report*. Hong Kong.

Lunney, M. 2013. *Critical Thinking to Achieve Positive Health Outcomes*. Edited by Nursing Case Studies and Analyses. Ames, IA: John Wiley & Sons.

McMillan, J. H. 1987. "Enhancing College Students' Critical Thinking: A Review of Studies." *Research in Higher Education* 26 (1): 3–29.

Moore, B., and Parker, R. 2011. *Critical Thinking* (eleventh edition). New York: McGraw-Hill.

Noddings, N. 1995. *Philosophy of Education*. Boulder, CO: Westview Press.

Paul, R. W., and Elder, L. 2012. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning & Your Life*. (third edition). Boston: Pearson Education.

Pithers, R., and Soden, R. 2000. "Critical Thinking in Education: A Review." *Educational Researcher* 42 (3): 237–249.

Ramsden, P. 1992. *Learning to Teach in Higher Education.* London: Routledge.

Ramsden, P. 2010. *The Future of Higher Education: Teaching and the Student Experience* Gla. ac.uK 2008 [March 7, 2010].

Reason, J. 2000. "Human Error: Models and Management." *British Management Journal* 320 (7237): 768–770.

Ruggiero, V. R. 2004. *The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thought.* New York: Pearson.

Thoma, G. A. 1993. "The Perry Framework and Tactics for Teaching Critical Thinking in Economics." *The Journal of Economic Education* 24 (Spring): 128–136.

Tiwari, A., Lau, P., So, M., and Yuen, K. H. 2006. "A Comparison of the Effects of Problem-Based Learning and Lecturing on the Development of Students Critical Thinking." *Medical Education* 40: 547–554.

Wiske, M. S. 1998. *Teaching for Understanding.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

الفصل السادس
تعليم التفكير النقدي تحقيقًا للتعلم مدى الحياة

بول جرين
Paul Green

مقدمة:

إن مهمة تنمية التفكير النقدي، جرى معاملتها تقليديا من خلال تخصيص مقرر مستقل في التفكير النقدي، غالبا ما يقوم على تدريسه، أقسام الفلسفة أو علم النفس. والقضية التي أود طرحها للنقاش في هذه الورقة، أن هذا النوع من مقررات التفكير النقدي في حاجة إلى إعادة النظر جذريا في تصميمها حتى يمكنها التلاؤم مع الأهداف المناسبة للتعلم، الذي يريدون تحقيقه لطلابهم. ولعلي أبدأ حواري في الموضوع المطروح بملاحظة مؤداها: أن طلاب التعليم العالي في أمريكا لا ينمون مهاراتهم في التفكير النقدي.

وإني أرجح أن الحل لا يكمن في نظام التربية الأفضل، فحتى في أفضل الفصول تعليما، لا يستطيع طلابها تحقيق المستوى الضروري لهذا النوع من التفكير. إذن فعلينا أن نتخلص من هذا الوضع بأن نعيد تصميم مقرراتنا لمساعدة الطلاب على أن يصبحوا طلاب تعلم مدى الحياة. وهذا النوع من طلاب التعلم المستمر يستطيعون أن يواصلوا تحسين مهارات تفكيرهم النقدي بعد أن ينتهوا من المقررات الدراسية. ومن ثم فإني سأقوم بمناقشة تفصيلية، إلى حد ما، لبعض السبل الأكثر جدوى، التي تحتاجها هذه المقررات للوصول إلى المخرجات أو النتائج المرجوة لتعلم الطلاب.

تحديد المشكلة:

لقد توافقت الغالبية العظمى من هيئات التدريس في التعليم الجامعي، في أمريكا، عبر أكثر من ثلاثة عقود، على اعتبار أن تنمية التفكير النقدي لدى طلابها يأتي في قمة الأولويات ضمن دورها التربوي. (Paul, 2004). فهناك على سبيل المثال "دراسة أجريت عام 1972 لـ 40.000 (أربعين ألفاً) من أعضاء هيئة التدريس، قام بها المجلس الأمريكي للتعليمAmerican Council on Education أوضح فيها 97%من المستجيبين أن أكثر الأهداف أهمية للتعليم في المرحلة الجامعية الأولى، هو دعم قدرة الطلاب على التفكير الناقد (Paul, 2004).

وبعد ذلك بسبعة وثلاثين عاما، قام معهد بحوث التعليم العالي بدراسة أجريت على المستوى القومي، أفادت بأن 99%من هيئات التدريس "قالوا إن تنمية القدرة على التفكير الناقد أو النقدي لدى الطلاب هدف مهم جدا أو "ضروري" لتعليم طلاب المرحلة الجامعية. (Arum and Roska).

وهناك، بالطبع شيء من الخلاف حول ماهية التفكير النقدي، أما بالنسبة لي، فإن توصيفه المفضل لديّ هو الذي يربط بينه وبين صناعة القرارات الصائبة المبنية على الأدلة الكافية. إلا أني أعتقد أن حواري في هذا المقال يتوافق أيضا مع أولئك الذي يقبلون بأي من التعريفات التالية: (وكلها مستشهد بها عند هاتشر (2000) Hatcher

[مع رجاء ملاحظة أن المؤلف يعرضها أقرب للبنود المتصلة- المترجمون]

1. "تفكير منطقي متفاعل حول ماذا تفعل وماذا تعتقد" (إنيس Ennis 1962) و
2. التحرك بشكل مناسب (سيجيل 1988) بناء على:
3. "الفكر الماهر والمسؤول الذي ييسر الوصول إلى الأحكام الصائبة لأنه،

1) يعتمد على معايير، و: 2) يتسم بتصحيح أو إصلاح الذات، 3) و"واع بالسياق" ليبمان (1988) Lipman

4) "هو التفكير الذي لا يحاول الوصول إلى إصدار الأحكام إلا بعد تقييم البدائل بأمانة، والرجوع إلى الأدلة والحجج المتوافرة" (هاتشر وسبنسر Hatcher and Spenser).

وفضلا عن تأييد الأكاديميين لاعتبار التفكير النقدي أحد أهداف الدراسة في المرحلة الجامعية الأولى، فإن معظمهم (أعضاء هيئة التدريس) أفادوا بأنهم يطمحون إلى تدريس التفكير النقدي خلال مقرراتهم (بول 2004). ومع ذلك، فبدلا من تشجيع تعليم التفكير النقدي من خلال المنهج (وهو ما يتماشى مع حركة تعلم الكتابة[بمعناها التعبيري أو الانشائي]، أيضا، من خلال المنهج)، فإن الكليات والجامعات ركزت على اشتراطها على الطلاب اجتياز مقرر مستقل في التفكير النقدي، يقوم على تدريسه في العادة أساتذة الفلسفة أو بنسبة أقل - أساتذة علم النفس - راجع ليبمان Lipman [2003] الذي يقدم عرضا لتاريخ مقررات التفكير النقدي في نظام التعليم العالي) وعلى الرغم من عدم وجود أي دراسة منهجية حول حجم الطلب على المقررات المستقلة للتفكير النقدي، فإن، المسح غير العلمي، الذي قمت به لأربعين من الكليات الخاصة والجامعات الصغيرة تشير إلى أن 80% منها تبنت هذا النهج.

ويختلف المحتوى فيما بين المقررات الخاصة بالتفكير النقدي التي تقوم عليها أقسام الفلسفة - مع أن إحساسي الخاص أنها تركز على المناظرة (الحوار بالحجج) والمنطق غير القياسي - فإن من الإنصاف القول بأنها جميعا تتفق على أولوية الأهداف التعليمية. إنهم للحق -وأنا واحد منهم- هدفهم المرجو من التدريس، أن يصبح طلابنا أصحاب تفكير نقدي. ولا يعني هذا أن القائمين على التدريس لا يختلفون في كيفية الوصول إلى الهدف، لكنه يعني أن نجاح المقررات يتحدد بمدى تحقيق الطلاب لمستوى أفضل في تفكيرهم النقدي هذا.

وإذا كانت القضية هكذا، فإننا إذن أمام دليل قوي على أننا لم نحقق نجاحا. وهناك عديد من نتائج الدراسات التي تؤيد هذا الاستنتاج. ولعل الانتقاد الأبرز في السنوات الأخيرة، هو أن التعليم الأكاديمي يسير على غير هدى. (أروم وروكسا Roksa 2011).

وأما أحد أكثر النتائج فربما كان ما كشفته الدراسات المذكورة من أن معدل ما اكتسبه الطلاب الخاضعين للدراسة هو 18. بمقياس الانحراف المعياري، وذلك خلال الفترة من بداية التحاقهم بالدراسة حتى نهاية السنه الثانية منها. وهو ما يمكن ترجمته

بطريقة أخرى (تثير بالبداهة مزيدا من دهشتنا) مفادها أن 45% من الطلاب لم يطرأ عليهم أي تحسين يمكن رصده إحصائيا بعد سنتين من الدراسة في كلياتهم.

إن هذه النتيجة أمر مقلق وبخاصة أن دراسة أروم وروكسا (2011) مالت إلى تخفيف الحقيقة من وجهتين:

أولاهما، أن نتائجها بنيت على دراسة أجريت على2300 طالب من 24 معهدا خاضوا امتحان الالتحاق بالسنة الأولى في خريف (2005) ثم في ربيع 2007 أو في نهاية عامهم الدراسي الثاني. وهكذا فإن الطلاب الذين تركوا الجامعة في وقت ما خلال السنتين الأوليين من دراستهم أسقطوا من الدراسة.

ومع ذلك فإن نسبة كبيرة من هؤلاء الطلاب كان السبب في تركهم للجامعة هو صعوبة الدراسة، وعليه فإن وجودهم لن يكون - على الأرجح - ليؤثر في تحسين تفكيرهم النقدي بمضي السنتين بما يزيد عن أقرانهم الذين استكملوا دراستهم.

والوجهة الثانية، من تخفيف أروم وروكسا للنتائج السلبية التي توصلت إليها دراستهما، هي صلة ذلك بدرجات هذا الامتحان. ذلك أن هذا الامتحان الأخير استغرق 90 دقيقة "على الطالب فيها أن يقدم اقتراحا مكتوبا، لحل مشكلة معروضة للحل على عجل، من خلال استخدام مصادر متنوعة عليهم الوصول إليها، من الفضاء الالكتروني. "(Bossin, 2008)، مع العلم أن تصميم هذه الوسائل يتم من أجل الوصول لاختبار مؤثر (يعد، مشابها للغاية، في أغلبه لامتحان النهايات المفتوحة، لإتاحة الفرصة للطلاب، لحل المشكلات الواقعية العويصة، التي تحير الكثيرين). وتشير بعض الشواهد إلى أنه عندما تقدر درجات الطالب، فإن التقديرات أعطت درجة أعلى لأي تصرف حكيم من جانب الطالب في الإجابة، أكثر مما يحصل عليه نتيجة تبريره للاختيارات التي حددها (بوسين 2008). وإذا تطلب التفكير النقدي، اقتراح أسباب أكثر عقلانية [للاختيارات] بدلا من طرح أي أسباب تخطر على باله - فإن الامتحان يعطي على الأقل - بعض الطلاب درجات أعلى من سقف التقدير.

وعلى الرغم من كبر حجم البيانات المتجمعة عن *عشوائية التعليم الجامعي*، فلا

توجد بيانات عن: هل سئل الطلاب ،عما إذا كانوا سجلوا أنفسهم، في مقررات التفكير النقدي؟ ولذا فإن من الممكن القول بأن ال 45% من الطلاب الذين فشلوا في تحسين تفكيرهم النقدي، هم الذين لم يلتحقوا بأي مقرر في الموضوع. وفضلا عن ذلك فإن هناك شواهد على أن العكس من ذلك صحيح حقيقة، أي أن الطلاب الذين اجتازوا مقررات مستقلة في التفكير النقدي، حققوا تحسنا في مهاراتهم في هذا التفكير (Possin, 2008) أما الملاحظة التي نريد أن نؤكدها أن تخصيص قاعات (أو حجرات) لتدريس التفكير النقدي مزودة بتعليمات تشغيل الحواسيب أكثر فعالية في رفع مستوى تعلم الطالب، وأن إيجابية التأثر قدرت بنسبة 50. إلى 79. (بوسين 2008).

فما معنى ذلك؟ ....حسنا، إن معناه أن أي تدخل تربوي (تعليمي) يعد <u>فعالا</u> إذا كان المعدل يصل إلى 50.

وأنه يصل في حال *الفعالية القصوى* إذا تجاوز معدل التأثير 79. (مارزانو MarZano 2001).

وأن أحجام هذه التأثيرات عندما نترجمها إلى تحقيق نسبة مئوية تقدر بـ 19 إلى 29 على التوالي (مارزانو، 2001).

وهذا يعني أن الطالب الذي حقق نسبة 50 في المائة بالنسبة لقرنائه في بداية المقرر يمكن أن يصل في نهاية المقرر في الغالب إلى 79 في المائة.

وبعبارة أخرى أكثر تحديدا فإن الطالب الذي حقق تقدير مقبول في المقياس الأمريكي التقليدي A-B-C-D-F (بافتراض التوزيع العادي) سيصبح طالبا جيدا (أي يحصل +B).

ولا بد أن نعترف بأن هذا إنجاز رائع في مقرر فصل دراسي واحد، وأن أي واحد من المسؤولين التربويين (التعليميين) الذين يرجع إليهم الفضل في هذا التحسن جدير بأن نطلق عليه: فعال "بامتياز".

لكن السؤال: هل هذا ما فيه الكفاية؟ لنطرح المسألة بشكل أوضح: هل إذا حقق طلابنا الذين حصلوا على تقدير مقبول (أي C) دراسيا – حققوا - تقدير جيد جدا في

مستوى المهارة التطبيقية (أي +B) في التفكير النقدي في نهاية الفصل الدراسي، فهل - إذا حققوا ذلك - نقنع راضين بأنهم استوعبوا كل ما يحتاجون لاعتبارهم مفكرين نقديين؟

فيما يخصني، شخصيا، فإني أرجح أن علينا ألا نرضى بذلك، إني حين أنظر إلى طلابي الذين وصلوا إلى تقدير جيد جدا - وحتى أصحاب تقدير امتياز منهم، فإني لا أعتقد أنهم تزودوا بالقدر الكافي من مهارات التفكير النقدي التي يحتاجون الحفاظ عليها ما بقوا أحياء. وفي اعتقادي أنهم أحسنوا البداية - بمعنى أنهم أجادوا استيعاب أساسيات النهج الفعال، الذي يستخدمونه في سعيهم لاتخاذ القرار، بشأن تصديق مقولة (أو زعم) ما. لكني في ذات الوقت لا أجد ما يعني بأنهم وصلوا مستوى الكفاية أو النضج الذي تطلعت إلى أن يبلغوه.

ولكي أكون محددا فيما أقول، فإني طلابي في مقرر التفكير النقدي يكونون ذوي مهارة طيبة في المدى القصير أي حين نطبق هذه المهارات في سياق فصل دراسي، أو أكثر، ونفس الشيء في سياق الامتحانات، فإذا انتقلنا إلى المدى البعيد حيث يكون السياق التي تطبق فيه المهارات، مختلفاً اختلافا كبيرا عن الوضع الذي عاشوه في الدراسة، فإن مستواهم يشهد تدنيا كبيرا. وأضرب مثالا على ذلك بطلابي الذين يظهرون مستوى طيبا في امتحانات الشعب Sections، حينما تكون الأسئلة حول تمييز النص الموجود أمامهم، والذي يعالج قضية جدلية، تكون نسبة الإجابة الصحيحة 80%. وحين طلب إليهم بعد فترة زمنية أطول في أحد التكليفات أن يستخرجوا القضايا الجدلية من وسائل الإعلام الجماهيري فإن نسبة النجاح كانت أقل من 50%.

(وقد نوقشت قضية المدى الزمني من جانب أمبروز Ambrose وبريدجز Bridges، وديبيرتوا DiPierto، ولوفيت Lovett ونورمان Norman [2010, 108-112])

وهناك قضية جدلية مازالت حية، ترى أن التحول طويل المدى سيكون مستحيلا؛ لأنه لا يوجد مهارات تفكير عامة يمكن تطبيقها على كل السياقات أو الظروف: راجع ماكبيك(1981) McPeck. على أني سأرجح في هذه الورقة - وعلى العكس من ماكبيك - وجود مثل هذه المهارات)

وإذا سلمنا بأننا نريد للطلاب أن يستخدموا مهارات التفكير النقدي التي تزودوا بها حديثا؛ كي يستخدموها بقية عمرهم فإننا -نحن أعضاء هيئة التدريس - نكون الأكثر اهتماما بالتحول بعيد المدى. ولذا فإن الفشل المحتمل من جانب الطلاب لتحقيق هذا المستوى المهاري، من خلال الفصول (القاعات) الدراسية، يهبط بالفعالية المبتغاة من هذه المقررات، حتى ولو حقق الطلاب تقدما كبيرا في قاعات الدراسة.

إذن فإن مقرر الفصل الدراسي الواحد ليس بالوقت الكافي لتنمية مهاراتهم في التفكير النقدي على المدى البعيد.

والسبب في ذلك، كما سنرى في الفقرة التالية، يرجع إلى الصعوبة الكبيرة في الوصول بتحسين التفكير النقدي للمستوى الذي يحتاجونه فعلا.

ما سر الصعوبة في تحسين مهارات التفكير النقدي؟

لماذا يعد تحسين مهارات التفكير النقدي أمرا شديد الصعوبة؟ لعلنا نجد المساعدة في الإجابة المحتملة عن هذا السؤال عند كاهنمان (2011) Kahneman وراجع أيضا جلادويل (2005) Gladwell. حيث يلفتان انتباهنا إلى أن ما نسميه "تفكير thinking - هو مركب من إعداد أو تجهيز المعلومات ثم صناعة القرار ويمكن النظر إليهما باعتبارهما نشاطين مختلفين جدا، ويستخدمان آليات - أيضا مختلفة جدا. ويطلق كاهنمان (2011) على هذه الآليات: "نظام 1 ونظام 2" (وبالنسبة له فإن تسمية النظامين "من صنع الخيال" [408] كرموز مختصرة للدلالة على اختلاف طابع العمليات العقلية) فنظام 1 نظام تلقائي أو بدهي "نظام يعمل آليا (أوتوماتيكيا). وبإيقاع سريع ، بأقل، أو بدون مجهود. بينما نظام 2 مخصص للأنشطة العقلية عالية الجهد... وغالبا ما تكون مصحوبة بخبرة في المبادرة... والاختيار والتركيز (21-20).

فنظام 2 هو "الذات الواعية نقديا التي لها معتقداتها، واختياراتها، وتقرر فيما تفكر، وماذا تفعل(21).

والمهام التي تميز نظام 1 تشتمل على سلوكيات تصدر عن المرء كما يلي (2011, 21):

1. تقدير أن شيئا ما أكثر بعدا عن الآخر.

2. يظهر وجها عبوسا عندما يشاهد صورة تثير الرعب.
3. ملاحظة الغضب من خلال صوت الآخر.
4. الإجابة على الأسئلة الرياضية البسيطة مثل :كم تساوي(2+2)"
5. فهم الجمل البسيطة.

ويشتمل نظام 1 أيضا على المهام الآلية لأصحاب الخبرة (22) فمثلا عندما يلمح أحد "عظماء" لعبة الشطرنج حركة حلوة أثناء مباراة، أو عندما تقود سيارتك في طريقك المعتاد إلى المنزل، أو في مثال أولاه جلادويل Gladwell (2005) نقاشا طويلا عندما اكتشف خبراء في الفنون أن تمثالا يونانيا قديما.هو في الحقيقة تقليد، لأن به أخطاء واضحة.

أما أمثلة نظام 2 في أنشطته فهي:

1. تركيز انتباه إنسان ما على كلمات صاحبه في حانة مزدحمة.
2. مراقبتك لسلوكك عند الحديث مع عميد الكلية.
3. البحث في ذاكرتك لاستعادة اسم زميل سابق.
4. حساب مرات ورود حرف q في صفحة من نص ما.
5. ملء طلب الالتحاق بكلية ما.
6. إجراء عملية حسابية أكثر تعقيدا مثل "ما هو حاصل ضرب 25×18؟"

وبصفة عامة فإن كلا النظامين ينشطان كلما كنا في حالة وعي. والفارق يتمثل في أن نظام 1 يعمل طوال الوقت وبنشاط، بينما يعد نظام 2 أقل حاجة إلى المجهود"

إنه يتلقى في أغلب الوقت المدخلات من نظام 1 "الانطباعات، والبديهيات، والمقاصد، والمشاعر (كاهنمان 24 ,2011). ثم يولد منها معتقدات وأفعالا بناء على ما اعتقده.

وفي الحالة التي يدرك فيها نظام 1 أن الأمر يتجاوز قدرته، فهنا فقط يقوم باللجوء إلى نظام 2 حيث الفعالية أكثر كما أن لديه برنامجا مفصلا للوصول إلى حل المشكلات.

وهكذا فإنه - على سبيل المثال - إذا لم يستطع نظام 1 أن يقدم إجابة حين يسأل عن حاصل ضرب 25×18، فإن نظام 2 يتدخل لتقديم الحل من خلال عملية الضرب،

أو أنه إذا كانت البيانات لا تتوافق مع توقعات المحيط الذي يعيشه نظام 1، مثلما هو الحال عندما تأخذنا المفاجأة، فإن نظام 2 يقوم بإنقاذ الموقف (كاهنمان Kahneman 2011, 24)

ويعد هذا النوع من تقسيم العمل محققا لفوائد ظاهرة للعيان، ويتضح ذلك بخاصة إذا أخذناه من منظور كفاية الأداء. ويؤكد كاهنمان (2011) على أن هذه العملية المزدوجة تعمل بشكل جيد لأن نظام 1 (وربما يدهشنا ذلك) يتم الاعتماد عليه بصفة كاملة في الظروف العادية المألوفة.

ولا شك أن التفكير النقدي بما يتضمنه من التركيز على التأمل والتأني والفكر الواعي يدخل بوضوح في نظام 2.

وبالتالي فإنه عندما نتحدث عن تعليم التفكير النقدي،فإننا نتحدث في ذات الوقت عن اندماج الطلاب في أنشطة نظام 2. وهنا علينا أن ندرك أن ضم أي إنسان - بما في ذلك الطلاب - إلى نظام 2 يواجه ثلاثة تحديات.

أول هذه التحديات أن نظام 1، كما مرّ بنا سابقا، يقوم بتشغيل معظم تفكيرنا، أو بتعبير كاهنمان المحفور في الذاكرة حيث يقول "إن نظام 2 كسول" (2011, 21) أو بالوصف الوارد على لسان ويلينجهام Willingham (2009) "إن المخ لم يصمم من أجل التفكير، وإنما صمم لينقذك من التفكير، لأن المخ ليس بالفعل بالمهارة العالية جدا في التفكير.

فالتفكير يتسم بالبطء ولا يعتمد عليه "(3). ولهذا فإن الخلل في تركيبة المخ (هكذا يقول) يجعله يتجنب التفكير النقدي.

ولا تُستدعي الحاجة إلى التفكير النقدي إلا في حالة غياب نظام 1. وهكذا فإنه عندما نحاول تعليم الطلاب التفكير النقدي حتى في الظروف العادية - بمعنى أنه حين نحاول توسيع دائرة التفكير النقدي بدلا من تضييق الخناق عليه - فإننا نعمل ضد طريقة المخ الإنساني التي يعمل بها عادة.

(وأود أن أوضح هنا أن ادعاء كاهنمان بأن نظام 2 نظام كسول، هو وصف للظروف التي تحكم التشغيل الفعال لذلك النظام. فهو إذن ليس توصيفا للطلاب الذين تعلمهم

التفكير النقدي في المقرر الدراسي، ذلك أن تجربتي الشخصية تشهد بأنهم في مجملهم: مشاركون ومحبون للاطلاع ومفعمون بالأمل في نتيجة التعلم. ولذا فإن القضية التي يثيرها كاهنمان يمكن أن تكون أقل شططا عندما عبر عن نظام 2 "بأنه يتدخل فقط في معظم الأحوال عندما يحس بفشل نظام 1).

ثاني التحديات (التي يواجهها اشتراك الطلاب في نظام 2) يأتي من أن نظام 1 يمد بكم كبير من البيانات التي يستخدمها نظام 2 في صناعة قراره الفكري. وهكذا فلو أن نظام 1 تنقصه الدقة؟ فإن من المرجح ألا يستطيع نظام 2 الوصول إلى النتائج الأمثل. (إذا كانت المدخلات نفايات فالمخرجات نفايات). بل ما هو أكثر من ذلك أن نظام 1 يحمل في طياته تحيزا منتظما يتمثل في أنه لا يرى جوانب الانحياز، التي يمكن أن تزعزع بشده تشغيله الفعال، وهو ما لابد تجنبه إذا كان نظام 1 يريد الحفاظ على فعاليته.

وعلى سبيل المثال فإن نظام 1 يعاني بشكل سيء من تأثير الهالة "halo effect" حيث يؤثر الانطباع العام الأول هذا على شخص ما بشكل ملموس على الانطباعات والأحكام التي تطرأ فيما بعد. ولمزيد من الإيضاح تفيد تجربه قام بها في الماضي سولومون آسك Solomon asch - أوردها كاهنمان (Kahneman (2011, 82 - طلب إلى المشتركين فيها أن يقيموا شخصا اسمه Alan (الذي وصف بأنه ذكي، ومُجدّ، وحساس، وصلب، وناقد، وحسود) وآخر اسمه Ben (الذي وصف بانه حسود، وناقد، وصلب، وحساس، ومجد، وذكي" أي أن له نفس سمات Alan..ولكن بترتيب عكسي) فكانت نظرة معظم الذين أجريت عليهم الدراسة إيجابية أكثر لصالح Alan برغم تطابق سمات الطرفين كما أشرنا. ومع أن هناك تضليلا يحدثه الانطباع الأول في بعض الأحيان، فإن كاهنمان يفترض أن هذا الأمر له إيجابية، فما دام الانطباع الأول قد أرسى قاعدة أولية للتقييم، فإننا لن نحتاج إلا إلى استخدام الانطباعات التالية لتعديل القاعدة، بدلا من أن نعد تقييما جديدا من البداية، في كل مرة تستجد فيها معلومات عن الموضوع.

ثالث التحديات يتمثل في أن نظام 2 ذاته ليس محصنا من ارتكاب الأخطاء، حتى لو جرى استخدامه بشكل واع وهادف ؛ ذلك أنه - أي نظام 2 - يعتمد على إيعازات

heuristics في عمومها صحيحة، لكنها يعتريها الضعف الشديد في مجالات معينة لها أهميتها. ومن أبرز الأدلة على ذلك أن نظام 2 يفكر بشكل سردي (روائي) وعلّي - ومن ثم فإنه لا يستطيع ان يفكر بلغة الإحصاء. وبهذا يصبح من الصعوبة بمكان إصلاح التفكير العشوائي. (كاهنمان 2011).

ولكل هذه الأسباب لا يمكن للمرء أن يتوقع أن لقاء من ثلاث ساعات أسبوعيا في فصل دراسي من خمسة عشر أسبوعا، سيتيح الفرصة للطلاب أن يكونوا أكفاء في كل المهارات رفيعة المستوى، التي يتطلبها التفكير النقدي (بالمعنى الذي وصفه إنيس Ennis [1991]. إنه لن يكفي، على الأقل، من حيث الوقت المتاح لتطبيق المهارات اللازمة للوصول إلى درجة الإجادة المُرضية

ثلاثة حلول مقترحة

والآن ما العمل؟ هناك، وفقا لاجتهادي، ثلاثة سبل لحل هذه المشكلة التي تواجه نظام التعليم العالي في أمريكا.

أول هذه السبل واكثرها وضوحا: أنه إذا كانت المشكلة تتمثل في أن الاكتفاء بفصل دراسي واحد، لن يكون كافيا في مساعدة الطلاب، على الارتفاع بمستوى مهاراتهم في التفكير النقدي بالدرجة المطلوبة، فإنه يتوجب علينا أن نطالب بمزيد من مقررات التفكير النقدي - وليكن بتخصيص مقرر لكل فصل دراسي. وهكذا يمكن أن يدرس الطالب ثمانية فصول في ترعرع لتفكيرهم النقدي، وبهذا يتحصلون على 24 ساعة معتمدة من مقررات هذا التخصص، ومن ثم يمكن توقع الوصول إلى الحد الأدنى من التفكير النقدي. مما يترتب عليه إمكانية أن نوفر لهم القدرة على الارتفاع بمستواهم في ذلك النوع من التفكير إلى أعلى مستوى.

وفي الوقت الذي يعتبر فيه هذا الحل سريعا ومباشرا، فإن به عيبا يصعب علاجه. ذلك أنه غير قابل للتنفيذ أبدا في ظل الظروف الحالية لبنية التعليم العام في كليات الآداب في كثير من مؤسسات التعليم العالي. ففي هذه الكليات يدرس الطلاب تشكيلة من التخصصات المتنوعة، تجعل من الصعب توفير ما يكفي متطلبات تخصصات

العلوم والآداب. وليس هناك من كلية مستعدة لإضافة 21 ساعة لمجمل تعليمها بدون أن يكون ذلك على حساب متطلبات المقررات الأخرى. ثم إن أي قسم من أقسام تلك الكليات لن يقبل بالانتقاص من حصته في الجدول العام للدراسة بدون حدوث صراع. ولذلك فإن أفق تطبيق هذا الحل مغلقة.

وثاني السبل أو الحلول هو زيادة مساحة التدريب على التفكير النقدي، وذلك من خلال وضع برنامج "للتفكير النقدي من خلال المنهج" يصمم مثل "تعلم الكتابة من خلال المنهج" حيث يتم فيه تعليم الكتابة بشكل واع في معدل واسع من المقررات في كثير من التخصصات بدلا من أن يكون قاصرا على حصص التعبير (الإنشاء) وفي هذه الحالة فإن برنامج التفكير النقدي من خلال المنهج، سوف يوجب على أعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات أن يتجهوا لتعليم التفكير النقدي جنبا إلى جنب (أي مدموجا في) مع محتوى مقرراتهم.

وهناك الكثير مما يقال حول هذه الطريقة. وهي على أي حال تنال تأييد هيئة التدريس، وكما رأينا قبلا، فإن الغالبية العظمى من الأساتذة يضعون التفكير النقدي في قمة أولوياتهم. ومع ذلك، فإن هناك لسوء الحظ، دلائل قوية على أننا نحن أعضاء هيئة التدريس - بصفة عامة - لا نؤدي عملنا على الوجه الأكمل، في تعليم التفكير النقدي حقيقة. وإليك على سبيل المثال ما أظهره مسح قام به ريتشارد بول Richard Paul من أن 10% فقط من أعضاء هيئة التدريس يقومون "بتعليم واضح للتفكير النقدي في اليوم الدراسي العادي داخل الفصل" وأن 77% ليس لديهم إلا تصور محدود- إن وجد أصلا - عن كيفية التوفيق بين تدريس محتوى تخصصهم وبين دعم التفكير النقدي، (بول 2004 Paul). وإذا كان المسح الذي قام به بول يمثل الحالة العامة في الكليات والجامعات الأمريكية، فمعنى ذلك أننا إذا أردنا جهدا حقيقيا لتعليم التفكير النقدي من خلال المنهج، فسيحتاج الأمر إلى إعادة تأهيل واسعة للغالبية العظمى من الأساتذة في أساسيات تربية التفكير النقدي. ومع أني اعتقد أن هذه بالفعل فكرة جيدة، فإنها في ذات الوقت غير عملية في ضوء محدودية الموارد المالية للتعليم العالي (دعك من التذكير بالافتقاد العام لأي حافز حقيقي لدى معظم الكليات والجامعات لتغيير النظام التربوي

[التعليمي] إلى نظام حاضن لمزيد من التطبيقات العملية الفعالة).

وهكذا فإنه إذا كان لأي تغير ملموس أن يطرأ على مهارات التفكير النقدي لطلابنا، فعلينا العمل على إحداثه، دون التفكير في زيادة المقررات، أو زيادة الموارد المالية. وهنا مربط الفرس في إمكانية تطبيق الحل الثالث للمشكلة.

ولنرى كيف نطبق هذا الحل، فإن هناك في البداية ملاحظة تساعدنا في التعامل مع الموقف، ألا وهي أن التفكير النقدي ليس هو المجال الوحيد الذي يطالب فيه أبناؤنا باكتساب مهارات عالية، لا يمكن أن يتقنوها في فصل دراسي واحد. ويمكن ملاحظة ذلك في أي مقرر يتناول المدخل إلى الفلسفة، أو بمسمى آخر، مقدمة لدراسة الفلسفة. فدراسة الفلسفة أو التفلسف يتضمن مهارات عالية المستوى، ولا يكفي الوقت المتاح لتزويد الطلاب بتلك المهارات فصل دراسي من خمسة عشر أسبوعاً يلتقي فيها الأستاذ بالطالب ثلاث ساعات كل أسبوع.

وهناك اختلاف بالطبع، يتمثل في أننا لا نتوقع (أو على الأقل علينا ألا نتوقع) أن يصل الطلاب إلى مستوى الإجادة، ولو في المهارات الأساسية في الفلسفة خلال مقرر تقديمي. ذلك أن المقرر معني بالتحديد، كما يدل اسمه، على تمهيد الطلاب لممارسة الفلسفة. وبعض هؤلاء تسحرهم دراسة المقرر ويريدون أن يمتد بهم الوقت للرقي في هذه المهارات. وهؤلاء هم البشر الذين يصبحون فيما بعد فلاسفة بارزين.

أما في أغلب الأحوال، فإن طلاباً آخرين سيجدون في المقررات الأخرى ما يجذبهم، لكن يكفي - على الأقل بالنسبة له - أن يجتاز الطالب المقرر وقد أجاد فهم ماذا يتضمن الخوض في الفلسفة، وأن يقدروا قيمة دور الفلسفة في العيشة الحسنة. لكن لا يمكن، تحت أي ظروف، أن يكون المقرر التقديمي الذي خصص له فصل دراسي واحد قادراً على أن يخرج فيلسوفاً فائق المهارة، أو بالأحرى مزوداً بها.

إن الفارق بين المقرر التقديمي في الفلسفة، وبين المقرر التقديمي للتفكير النقدي يكمن أساساً في أهمية التخصص. فالفلسفة مهمة بالطبع، لكن التفكير النقدي مطلب حيوي. إن مبتغاي الأساس أن أجد طلابي منتجين اقتصادياً، مندمجين في مجتمعاتهم،

منضمين إلى شبكة داعمة من أسرهم أو أصدقائهم، ساعين لأن يكون العالم عالما أفضل (وهذه فيما أعتقد أفضل وصفة (روشته) لحياة لها معنى). وليست الفلسفة معنية بشيء من ذلك (مع أني أعتقد أنها عامل مساعد في تحقيق أي منها، لكن هذه قضية أخرى.) وأرى التفكير النقدي ضروريا لهم جميعا. ولهذا فإني في الوقت الذي علىّ فيه انتهاز فرصة تدريسي للمقرر التقديمي في الفلسفة ،لاجتذاب أولئك الذين يريدون أن يصغوا إلى نداء الفلسفة، ويتركوا الآخرين مشغولين بأمور حياتهم، فإني لست من أنصار شعار "دعه يعمل دعه يمر" إزاء أبنائي الطلاب من أصحاب الفكر النقدي. فالمقرر الذي يدرس فيه الطلاب ينبغي أن يعد كل طالب، للاستمرار في تنمية مهارات تفكيره النقدي زمنا طويلا عقب نهاية مقرره الدراسي.

وبعبارة أخرى فإن مقرر دراسة التفكير النقدي ينبغي أن يبنى على خطة تجعل من الطلاب، طلاب تعلم للتفكير النقدي طيلة حياتهم. وبهذا المعنى فإن أولئك الناس هم الذين يطورون قدراتهم على التفكير النقدي حتى بعد انتهاء مراحل التعليم الرسمي. وهذه هي الطريقة الوحيدة التي نأخذ بها بيد الطلاب حتى يصلوا بمهاراتهم في التفكير النقدي إلى المستوى الأساس والضروري؛ طالما أن المؤسسات الأكاديمية غير راغبة أو غير قادرة على توفير الموارد الإضافية الكافية لأجل حل المشكلة.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا ماذا يفعل طالب التعلم ليكون طالب علم مدى الحياة؟ إن السمات الرئيسة لطلاب التعلم المستمر الناجح ما بقوا على الحياة، تعرفها أدبيات الموضوع من خلال وصفها لهؤلاء بأنهم طلاب للتعلم يأخذون على عاتقهم عملية تعليم أنفسهم، أو تعلمهم الذاتي. وترجمة ذلك أن طلاب التعلم المستمر يبادرون إلى الانخراط في التعلم، ويظلون على الحفاظ على تنشيط تعلمهم هذا (لندن، London 2011) ،وحتى يكون المرء ناجحا في هذا المسعى فإن المطلوب أن يكتسب - على الأمثل - السمتين التاليتين:

1. طالب للتعلم مدى الحياة لديه الحافز الذاتي. إنه يريد أن يتعلم.
2. لديه قدرة على الوصول إلى ما وراء التفكير.

إنه يعرف كيف يراقب حجم ما يتعلمه، ولديه استراتيجيات يمكن السير على ضوئها في رحلة التعلم.

وهكذا فإنه إذا أردنا تكوين طالب تعلم مستمر للتفكير النقدي، فإننا نحتاج إلى استخدام فصول (قاعات) الدراسة لتكوين هؤلاء الذين تتحقق فيهم السمتان. بعبارة أخرى إننا في حاجة إلى مخرجين هامين من مخرجات التعلم عند تدريسنا لمقررات التفكير النقدي. ولحسن الحظ فإن هناك أبحاثا كثيرة تفيدنا في كل من الحافزية وفي ما وراء التفكير؟ يمكن البناء عليها لتحقيق كلا المخرجين.

التعلم مدى الحياة والحافزية:

ماذا نفعل حتى نربي في طالب التعلم الحافز من داخل نفسه؟ يتأثر وجود الحوافز لدى الإنسان بعوامل من نوعين الأول: عوامل خارجية والثاني: عوامل داخلية (نيلسون Nilson 2003, 73). وبالنسبة للحوافز الداخلية، فإن العوامل المحفزة ترتبط ارتباطا وثيقا بالنشاط، إذا لا يمكن للإنسان أن يصل إلى الهدف دون الانخراط في النشاط. فحل مشكلة حسابية يقوم به إنسان يحب التحدي يعد أحد الأمثلة للدافع الداخلي. وعلى العكس من ذلك فإن الحافز الخارجي يعد آلها تماما ؛ حيث يصبح للنشاط قيمة فقط من أجل الجوائز المصاحبة بالتعبية لذلك النشاط، كما يحدث عندما يحل تلميذ مسألة حساب؛ لأن المدرس وعد بقطعة شيكولاته؛ لأول طالب ينطق بالحل الصحيح. فقد أتى الحافز لدى الطالب لنشط إلى الحل فقط نتيجة الربط الشرطي بين الفعل وبين الجائزة (وفي كثير من الحالات الأخرى يتم حل المسألة بدون الحصول على الشيكولاته).

وبتطبيق هذا الفارق فيما نحن بصدده، فإنه لكي نجعل مقرراتنا داعمة للتعلم مدى الحياة في مجال التفكير النقدي فإن علينا تحقيق شرطين اثنين على الأقل:

1. أن نرفع مستوى الحافز الداخلي للطلاب ليصبحوا على درجة أفضل في التفكير النقدي.

2. أو نقلل الحوافز الخارجية (أو على الأقل نكون حكيمين وانتقائيين في توزيعنا لها) التي نقدمها لطلابنا في فصول تدريس التفكير النقدي.

وتنبع أهمية الحافز الداخلي من كون الحوافز الداخلية هي التي تبقى على مر الزمن في مختلف الظروف. أما الميل إلى الاشتراك في أنشطة لها حوافز خارجية فهو ينتهي حالما انتهى الربط بين النشاط والجوائز. إن حافزنا الداخلي الرئيس هو الدرجة العلمية وهي القوة لتحفيز غايات الطلاب وذلك ما ينتهي عندما يصلون إلى الامتحان النهائي. إذ عندما ينتهي فصلنا الدراسي فإننا لا نملك إلا قليلا - إن كنا نملك - قدرا من الجزر والعصى لنستخدمها كحوافز خارجية.

فما هي أكبر المحفزات الداخلية؟ يلخصها لنا بينك Pink (2009) على النحو التالي: (1) الاستقلالية (2) الإجادة (3) الهدف. ذلك أن الناس يشعرون بأنهم يكافأون داخليا حال قيامهم بنشاط ما عندما (1) تكون لهم الهيمنة على أداء هذا النشاط. (2) يتقنون أداءه. (3) إنهم يحسون بقيمتهم أثناء تأدية النشاط. والسؤال الآن: كيف نستطيع إدخال كل واحدة من هؤلاء في فصول دراسة التفكير النقدي؟

لحسن الحظ، فإن موضوع تحفيز الطلاب من خلال توفر الاستقلالية والإتقان (الإجادة) يحتلان مكانة بارزة في الفكر التربوي الموجه، نحو التركيز على شخصية طالب التعلم، وطالما أننا مع تطبيق هذا الفكر، فإننا في واقع الأمر نشجع التعلم المستمر مدى الحياة، ومن ثم فإننا، على سبيل المثال، إذا استخدمنا استراتيجية منح الطلاب فرصة الاختيارات المتعددة، ونصيبا أكبر في إدارة "تعلمهم" (Doyle،2008, 7) فإن إقبالهم على التعلم سيحافظ على وتيرته بعد الانتهاء من الدراسة.

وينطبق ذلك بالمثل على الإتقان mastery. وهناك أبحاث كثيرة حول كيفية مساعدة الطلاب على الإتقان أو الإجادة، (Ambrose et al 2010, 91-120). وأبحاث أخرى وثقت الشعور بالسعادة الذي نحس به عند إتقان (أو حرفنة) ما نؤديه - وأول من عرف "الاستغراق "Flow" هو ميهالي تشيكزِ سينتميهالي Mihaly Csikszentmihalyi "بأنه الحالة التي يستغرق فيها الإنسان في النشاط الذي يقوم به (Pink, 2009,111-113).

ومع ذلك فإنه يبدو أن خبرات الاستقلال الذاتي والإجادة، التي يمكن أن نزود بها الطلاب خلال مقرر التفكير النقدي، غير كافية لحفز الطلاب على التعلم المستمر مدى الحياة. إنها فعالة في جعل الطلاب يستمتعون بالنشاط حاليا، بمعنى أن الحافزية الداخلية لدى الطلاب، تظل على انتعاشها خلال دراستهم للمقرر (وكما سنرى في السطور التالية إن الاعتماد على المحفزات الداخلية لدى الطلاب - مثل الاستقلالية والإتقان - أكثر منه على المحفزات الخارجية يعتبر إنجازا له قدره) إلا إذا أردنا أن تظل تلك المحفزات الداخلية على عملها بعد نهاية مقرراتنا فإنه لابد -في اعتقادي - من الاعتماد على وجود العنصر الثالث - أي الهدف.

ومعنى ذلك أن علينا أن نجعل الهدف من الدراسة يقظا في وعينا. إن هدفنا هو الوصول بالطلاب إلى تقدير قيمة التفكير النقدي. ويتضمن هذا الهدف محفزا ذاتيا يربط النشاط بهدف أعلى وأعظم كثيرا في قيمته.

ولذا فإنه علينا لكي نحفز الطلاب داخليا على متابعة تعلمهم مدى الحياة، أن نقنعهم بقيمة التفكير النقدي على المدى البعيد. وبالنسبة لي شخصيا فإن قيمة التفكير النقدي على المدى البعيد لا تحتاج إلى توضيح، إنها ترتبط برباط وثيق بالحياة التي لها معنى، كما ناقشت ذلك قبلا. وإني أشك أن يكون لمعلمي التفكير النقدي الآخرين نفس القدر من التقدير. أما الطلاب فإن قيمة التفكير النقدي على المدى البعيد ليست واضحة لديهم. ولذلك فإن من الأهمية بمكان أن نجعلهم يشهدون العلاقة بين التفكير النقدي وبين الأشياء التي تعطي للحياة معنى وغاية. ونظرا لأن التفكير النقدي بوجه خاص يحتاج كثيرا من تطبيقات نظام 2 التي لا يتحمس لها المخ، فإننا في حاجة إلى جعلهم يتأكدون من جدوى المجهود الذي يبذل للوصول إلى درجة الكفاية أو المستوى العالي من المهارات لممارسته.

ومن الطرق التي تقنعهم بذلك أن نعرض عليهم القرارات السيئة التي اتخذناها بسبب عجزنا عن استخدام التفكير النقدي. إن ما يمكن القيام به (ولابد هنا أن نتعلم من خلال المحاولة والخطأ، الذي يمثل أفقا واعدا لمزيد من البحوث) هو إحاطتهم

بقرارات ومناسبات توضح المسارات التي خذلنا فيها تفكيرنا العادي بوضوح. وهنا يمكن أن نجد كثيرا من بحوث علماء النفس التي نستطيع الاستعانة بها.

ومن الأمثلة التي يمكن أن نعرضها على الطلاب فيديو الغوريلا الخفية invisible gorilla لكل من سيمونز وتشابريس (1999) Simons and Chabris لتوضيح ظاهرة الانتباه الانتقائي. ويطلب الفيديو من الطلاب أن يراقبوا مجموعة من لاعبي كرة السلة (نصفهم يرتدون قمصان بيضاء والنصف الآخر يرتدون قمصان سوداء) وأن يحسبوا عدد التمريرات التي قام لاعبو القميص الأبيض. (أصحاب القميص الأسود قاموا أيضا بتمرير الكرة من واحد للآخر، لكن الجمهور تجاهلوا ذلك ببساطة). وفي منتصف الفيديو، أخذ ممثل يرتدي رداء غوريلا في المشي يمينا وسط لاعبي السلة، ثم يتأنى ليوجه ضربات إلى صدره وكانت النتيجة أن 50% من الجمهور لم يروا الغوريلا. وبعد أن شاهدنا الفيديو في الفصل، فإنه يمكن التحدث عن السبب في أن كثيرا من الطلاب لم يروا الغوريلا. وهنا يمكن أن نطلب من الطلاب أن يكتبوا (وأن يشاركوا إذا رغبوا) في وقت من حياتهم عن متى سبب لهم الانتباه الانتقائي أن يفقدوا رؤية شبيه الغوريلا في الفصل.

ومن الأهمية بمكان، أن نعلم أن إدراك الأمور بشكل أكثر دقة، يتجاوز مجرد مرور الطلاب بتجارب توضح قصورهم في الإدراك المعرفي. ويعد امتلاك الثقة في إمكانية الإنسان في التحسن من خلال بذل المجهود، أحد الشروط اللازمة لتحقيق هذا التحسن (Ambrose et al. 2010, 200-202.) ولهذا فإننا سنحتاج أن نعرض هذه التجارب في سياق تعليمهم، وبيان أن قدراتهم النقدية لا تقف عند حد، وأنه يمكن - من خلال الاجتهاد - أن يصبحوا أفضل في تفكيرهم النقدي.

ولا يكفي لبناء الشخصية المتحفزة للتعلم المستمر أن نغرس في طلابنا الحافز الداخلي وحده، عند تدريسنا للتفكير النقدي، بل إننا مطالبون أيضا بالحرص الشديد، على استيعاب الحوافز الخارجية، وكيفية الاستفادة منها. ويرجع ذلك إلى أن الحوافز الخارجية يمكن أن تحبط الرغبة في الانخراط في الأنشطة التي سبق للحوافز الداخلية أن أحيتها.

وقد قامت دراسة تاريخية (1973) قام بها ليبر Lipper وجرين Greene ونيسبيت Nisbett (ونوقشت لدى بينك Pink 2009, 25) بإجراء تجربة لهذه الفكرة الأخيرة المتناقضة في ظاهرها؛ فهؤلاء الثلاثة قاموا بإجراء دراسة على أطفال ما قبل المدرسة الذين عرّفوهم بأنهم أولئك الذين استمتعوا بالرسم. ووزعوهم في ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تتوقع تلقي جائزة، حيث يحصل تلاميذها على شهادة " اللاعب الماهر" إذا ارسموا صورة. أم المجموعتان الثانية والثالثة فلم يحصلا على جوائز. ومع ذلك، فإن المجموعة الثانية غير المتوقعة لجوائز هيئت لها الفرصة للرسم، ونال الذين اشتركوا فيها شهادة "اللاعب الماهر في نهاية الدورة". وطرح على الأطفال في المجموعة الثالثة التي "بلا جائزة" عما إذا كانوا يريدون نشاط الرسم (مثل طلاب المجموعتين الأخرين)، ولكن لم يقدم لهم شيء (مثلما حدث مع المجموعة الاولى) ولا حصلوا على شهادة (كما جرى مع المجموعة الثانية).

وبعد مضي أسبوعين بدأ المدرسون يوفرون مواد الرسم في فترة النشاط الحر (الهوايات) حيث يمكنهم أن يختاروا الرسم أو يشتركوا في أي أنشطة أخرى) بينما يراقبهم الباحثون سرا.

وهنا وجدوا أن أطفال المجموعة الثانية والثالثة (الذين هم "خاليو الذهن عن الجائزة" والذين "لا جائزة لهم") مارسوا الرسم بنفس القدر (وبمتعة أكبر) من الذي أدوه في السابق - أما طلاب المجموعة الأولى - الذين اشتركوا في الرسم من بعد أن علموا بالوعد المتضمن لشهادة "لاعب ماهر" - امضوا وقتا أقل بشكل ملحوظ في ممارسة الرسم، وكانوا أقل إقبالا عليه. وكانت النتيجة التي توصل إليها كل من ليبر Lipper وجرين Greene ونيسبيت أن إضافة حافز خارجي بدلا من مزيد من التصميم على احتواء الطلاب في نشاط يستمد حافزه من الداخل قلل بالفعل من قوة هذا الأخير (المؤلفون الثلاثة 1973).

وقد تأكدت ظاهرة إحباط أو هدم الدافع الخارجي للدافع الداخلي كاكتشاف له شأن كبير عبر ثلاثة عقود من البحث، وإجراء مائة تجربة (بينك Pink 2009, 37).

وتصل هذه المكانة الكبيرة بهذا الاكتشاف لدرجة أنه يطلق عليه اسم مؤثر سوير Sawyer effect. [تعبيرا عن سوء التأثير]

ولعلك تذكر أن توم سوير Tom Sawyer يذكرك برواية مارك توين Mark Twain الصادرة عام 1876 التي تحمل نفس الاسم، وأنه عوقب نتيجة سلوكه المسيئ حيث أجبر على دهان أحد الأسوار، لكن توم كانت لديه القدرة على أن يقنع أصدقاءه بأن يدهنوا السور من أجله هو –حقيقة، حتى يلقى جزاء حسنا كالعفو عنه مثلا– وبذلك فعّل حافزهم الداخلي وملخص ذلك أن العمل أصبح لعبا من خلال تحويل الحافز الخارجي إلى داخلي (وذلك باستبدال الجوائز الداخلية بالجوائز الخارجية)

(ويمكن القول جازمين أن دراسة ليبر Lipper تذهب إلى العكس من مؤثر توم سوير، لأنه بإضافة الحافز الخارجي أصبح اللعب عملا إلا أن العبرة تظل على فوتها، فإن بقاء ارتباط الإنسان بنشاط يمكن أن يظل راسخا إذا جاء المحفز من الداخل. فالمحفز الخارجي هو عدو للمحفز الداخلي)

التعلم المستمر مدى الحياة وما وراء الإدراك الفكري

إن علينا، بالإضافة إلى تربية أبنائنا على التعلم المصاحب لحياتهم، أن نجعلهم على كفاية في ما وراء التفكير. ومعنى ذلك أن يصبحوا على دراية ثاقبة بالكيفية التي يتم تعلمهم بها. ولحسن الحظ فإن هناك، كما هو الحال بالنسبة للحافزية، كثيرا من البحوث النافعة حول ما وراء التفكير، يمكننا الاعتماد عليها ويتطلب ما وراء التفكير من الشخص أن يقوم بمراقبة وإحكام (ضبط) تعلمه ذاتيا. (أمبروز وآخرون Ambrose 2010, 192 ff) وهذا يشتمل على دائرة متشابكة من العمليات التي يجب على الطالب إجادتها.

ووفقا للمصدر السابق فإن على الطالب كي يكون كفءً في ما وراء التفكير أن يكون قادرا على:

1. تقدير رسالة التعلم.
2. تقييم المهارات والمعارف التي تتوافر (أو لا تتوافر) لديه لتحقيق النجاح في التعلم.

3. التخطيط للكيفية التي يتم بها التعامل مع "رسالة التعلم" بناء على تقديراته السابقة لمهامها ومعارفها ومهاراتها.
4. تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لتنفيذ الخطة ومراقبة نجاحها أثناءه.
5. تعديل ما يلزم وإعادة النظر في حلقات الدائرة، بناء على درجة ما تحققه من نجاح.

وأود هنا، أن أطرح قضية جوهرية فيما يتعلق بتربية هذه المهارات. إن مهارات من هذا النوع لابد أن يتم تعلمها؛ إذ لا يمكن استيعاب الطلاب لها آليا (أوتوماتيكيا) وهم في حالة انشغال بمحتوى المقررات. ولذا فإن الفصل الذي يدرس فيه التفكير النقدي الذي يركز على التعلم المستمر، سيتضح لنا أنه يختلف عن الفصل الذي يركز على مهارات التفكير النقدي الأساسية. ومع ذلك فإن من المهم ملاحظة أن مهارات ما وراء التفكير لا تقتصر أهميتها على الحفاظ على التعلم المستمر، إنها أيضا أسلوب ضروري لطلاب التعلم المستجدين كي يصبحوا "خبراء" في أي مجال. (Doyle 2008, 135)، والذي يفصل بين المستجدين والخبراء ليس هو حجم المعرفة التي تتوفر لكل منهما (على أهمية ذلك) وإنما على العجز عن الحكم على أنفسهم، فهل هم يخربشون Scratching سطح المسألة الماثلة أمامهم أم يمحصونها بعمق (نفس المصدر والصفحة). فالخبراء في أي حقل يعرفون إذا ما كان عليهم أن يظلوا يحفرون أو يستغرقون في أداء أمر ما - أي متى يحتاجون إلى مراجعة الأخطاء، ومن أين تأتي هذه الأخطاء، وما السبب في حدوثها.

خاتمة

وحتى ألخص قضيتي في هذه الورقة ؛ فإنه أمام (1) الأدلة الوفيرة على أن طلابنا لا ينمون مهاراتهم النقدية بالقدر الكافي و(2) وأنه بالنظر إلى اقتناعنا بأن تفسير السبب في عدم وصولهم إلى مستوى الكفاية في المهارات. هو عدم ملاءمة المدى الزمني للدراسة، فإنه ينبغي علينا ألا نحصر أفق تفكيرنا في حدود مقرر الفصل الواحد للتفكير النقدي. ذلك الفصل الذي نقدم لهم فيه المهارات الأساس لهذا النوع من التفكير، وتأخذنا الثقة بأن الطلاب قد اكتسبوها وأنها ستترعرع خلال حياتهم. إن ما ينبغي أن نسلط الضوء عليه هو إعداد طلاب يمكن أن يطوروا أنفسهم ليصبحوا مفكرين نقديين (تماما هو

حال مقررات مقدمة [أو مدخل] إلى الفلسفة التي يمكن اعتبار هدفها إعداد طلاب يستطيعون الانضمام لقائمة الفلاسفة) ولذلك فإن واحدا من أهم أهداف مقرر تعلم التفكير النقدي هو إعداد الطلاب ليكونوا طلاب تعلم مدى الحياة، وعينهم على الترقي للوصول إلى مصاف المفكرين النقديين.

ولتحقيق هذا الهدف فإنه يتطلب تحقيق مُخرجين مهمين لفصول تدريس التفكير النقدي (وقد يحلان محل مخرجات أو نتائج أخرى لها قيمتها):

1. استثارة حوافز الطلاب ليكونوا طلابا للتعلم المستمر في مجال التفكير النقدي مدى حياتهم.
2. أن يكتسبوا مهارات ما وراء التفكير التي ترقى بهم إلى مستوى المفكرين النقديين.

إن هناك الكثير مما ينبغي علينا عمله للوصول إلى هذه النتائج، لكن تظل هناك أيضا بعض الأسئلة التي تبقى في حاجة إلى إجابة. (ماهي مقررات التفكير النقدي التي تحتوي على محفزات داخلية، وقبل ذلك هل لمثل هذه المقررات وجود أصلا؟ هل يتيح فصل دراسي من خمسة عشر أسبوعا وقتا كافيا، نرى فيه تقدما ملموسا وتحفيزا للطلاب كي يصبحوا مفكرين نقديين؟ ما مدى فعالية ما نقوم به من تعليم ما وراء التفكير، في سياق مقرر التفكير النقدي؟...إن هناك الكثير مما يجب عمله، ومن ثم فإنه من الأفضل لنا أن ننهض نحو البدء. إن طلابنا يضعون على عاتقنا وضع حجر الأساس.

المصادر

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., and Norman, M. K. 2010. *How Learning Works: Seven Research-Based Principle for Smart Teaching.*San Francisco: Jossey-Bass.

Arum, R., and Roksa, J. 2011. *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses.*Chicago and London: University of Chicago Press.

Doyle, T. 2008. *Helping Students Learn in a Learner-Centered Environment: A Guide to Facilitating Learning in Higher Education.* Sterling, VA: Stylus Press.

Ennis, R. H. 1962. "A Concept of Critical Thinking." *Harvard Educational Review* 32 (1): 81–111.

Ennis, R. H. 1991. "Critical Thinking: A Streamlined Conception." *Teaching Philosophy* 14 (1): 5–25.

Gladwell, M. 2005. *Blink: The Power of Thinking without Thinking*. New York: Back Bay Books/Little, Brown and Company.

Hatcher, D. 2013. *Critical Thinking: A New Definition and Defense* 2000 [Web Page 2013]. Available from http://www.bakeru.edu/crit/literature/dlh_ct_defense.htm.

Hatcher, D., and Spencer, L. A. 2000. *Reasoning and Writing: From Critical Thinking to Composition*. Boston: American Press.

Kahneman, D. 2011. *Thinking, Fast and Slow*. London: Allen Lane.

Lepper, M. P., Greene, D., and Nisbett, R. E. 1973. "Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the 'Overjustification' Hypothesis." *Journal of Personality and Social Psychology* 28 (1): 129–137.

Lipman, M. 1988. "Critical Thinking: What Can It Be?" *Educational Leadership* 46 (1): 38–43.

Lipman, M. 2003. *Thinking in Education*. (second edition) Cambridge:: Cambridge University Press.

London, M. 2011. "Introduction." In *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, edited by M. London. New York: Oxford University Press.

Marzano, R. 2001. *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R. *What Is an Effect Size?* nd. Available from http://www.marzanoresearch.com/media/documents/pdf/AppendixB_DTLGO.pdf.

McPeck, J. 1981. *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press.

Nilson, L. B. 2003. *Teaching at Its Best: A Research-Based Resource for College Instructors*. Vol. 2.Bolton, MA: Anker Publishing.

Paul, R. 2004. *The State of Critical Thinking Today: The Need for a Substantive Concept of Critical Thinking*. Available from http://www.criticalthinking.org/pages/the-state-ofcritical-thinking-today/523.

Pink, D. H. 2009. *Drive: The Surprising Truth about What Motivates Us*. New York: Riverhead Books.

Possin, K. 2008. "A Field Guide to Critical Thinking Assessment." *Teaching Philosophy* 31 (3): 201–228.

Siegel, H. 1988. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge.

Simons, D. J., and Chabris, C. F. 1999. "Gorillas in Our Midst: Sustained Inattentional Blindness for Dynamic Events." *Perception* 28: 1059–1074.

Simons, D. J. "Selective Attention Test." Available from https://www.youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo.

Willingham, D. T. 2009. *Why Don't Students Like School?* San Francisco: Jossey-Bass.

الفصل السابع

تعليم التفكير النقدي باعتباره استعلاماً

شارون بايلين ومارك باترسباي
Sharon Bailin and Mark Battersby

تسعى هذه الورقة إلى وصف نهج مؤسس على الاستعلامinquiry لدعم التفكير النقدي وفتح النقاش حوله. وهذا النهج يشمل كلاً من التفكير النقدي في سياق الحياة اليومية، وتطبيق هذا التفكير من خلال المقررات الدراسية.

فعندنا نهج شائع في تعليم التفكير النقدي في أمريكا الشمالية يطبق من خلال مقررات مستقلة. ويتركز الاهتمام فيه على تقييم الحجج أو الأدلة التي تشيع عادة في الحياة اليومية (مثل المقالات الافتتاحية في الصحف). ويفترض أن هذا التركيز سيسفر عن إعداد طلاب، قادرين على تطبيق التفكير النقدي في سياق البيئة الواقعية. وغالبا ما يكون الوضع مناسبا، إلى التفكير النقدي في مجالات متخصصة معينة، وعلى الجانب الآخر فهناك افتراض للتعليم التقليدي للمقررات الدراسية، مؤداه أن أساليب المناظرة والتفكير العقلاني سيكتسبها الطلاب آليا (أوتوماتيكيا) أثناء تعلمهم لتلك المقررات.

ونحن في ورقتنا هذه نرجح أن كل هذه الافتراضات لا أساس لها. فالتركيز على تقييم حجج الفرد أو أدلته عملية لها مشكلاتها، لأنها مبنية على تصور خاطئ للتفكير النقدي، ذلك التصور الذي يهمل الجوانب الجدلية والبيئية للتفكير. فمعرفة حجج مختلف أطراف القضية المطروحة وكذلك السياقات التاريخية والفكرية والاجتماعية، أمر ضروري لإصدار أحكام سليمة، حول قضايا الحياة اليومية، جنبا إلى جنب مع محتوى المقررات الدراسية.

وكذلك فإن افتراض أن تعلم التفكير النقدي سيكتسب من خلال التعليم النظامي، أيضا لا أساس له. إذ لم يكن التفكير المنطقي والمُحاجة أو المناظرة محل اهتمام بارز، إلا نادرا، في التربية النظامية. وأكثر من هذا فإن هذا النهج أهمل الأوجه العامة للمناظرات التي تتجاوز الحدود بين المقررات (الرسمية).

إن البديل الذي نقترحه هو نهج الاستعلام inquiry approach للتفكير النقدي في التربية الذي يركز على التقييم المقارن للحجج المتفارعة، بهدف الوصول إلى أحكام مقبولة عقليا (Bailin and Battersby 2010). وهذا النهج يؤكد على كلا جانبي الاستعلام، من خلال مجالات وأنواع المناظرة التي تخص حقلا ما. ويتناسب هذا النهج مع استخدامه في المقرر المستقل للتفكير النقدي، وأيضا عندما يدمج هذا النوع من التفكير في مقررات المنهج.

نقد ممحص لمقررات التفكير النقدي التقليدية

تعد الطريقة الأغلب والأوضح، والتي تحظى بالتوافق، هي العمل على تعليم التفكير النقدي والمُحاجة في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي، من خلال مقررات مستقلة. ومثل هذه المقررات يتم تدريسها عادة من قبل أقسام الفلسفة (على الأقل هي كذلك في أمريكا الشمالية)، وغالبا ما تتم في نطاق المنطق القياسي والعام (أو الجماهيري) وتقييم الحجج بشكل رئيس. ويتم دراسة الحجج والأدلة من خلال وسائط الاتصال الجماهيري، والخطب السياسية، والمصادر الأخرى للنقاش العام، الذي يجري في الحياة اليومية، وغالبا ما تطرح خارج نص المقرر. ورغم وجود كتب دراسية شهيرة تتابعت طباعتها بكثرة مثل (Moore and Parker 2012; Vaughn and MacDonald 2012; Waller 2011) بدأت تتحرر من الطريقة الأحادية لتحليل الحجج المنزوعة من السياق، فإن هذه الجهود تبدو عشوائية (راجع مثلا الفصل الخاص بتحليل الأدلة الأكثر طولا) إذ ليس منها، ما يقدم معالجة كلية شاملة للقدرات والسلوكيات الخاصة بالاستعلام الناقد. (Hamby 2013; Hitchcock 2013) ولهذا فإننا نعتقد أن هذه طريقة غير مناسبة (Bailin and Battersby 2009, 2010) إذا كان الهدف من تعليم التفكير النقدي من

وجهة نظرنا هو تزويد الطلاب بالفهم وكذلك المهارات الضرورية للتفكير نقديا في سياقات حقيقة سواء كانت مقررات الدراسة أو الحياة اليومية، وما يتضمنه ذلك من إصدار أحكام منطقية إزاء القضايا المركبة أو المعقدة، ويؤشر التركيز على الأحكام المنطقية إلى أننا أمام مدخل معرفي. (Lipman 1991; Paul 1990; Siegel 1988; 1997). إذ من المنظور المعرفي فإن التفكير النقدي يتحقق من خلال جودته وتطبيقه لمعايير التفكير السليم. ولا يولي هذا المنظور للمناقشة أو المُحاجة في ذاتها نفس القدرة التي يوليها للفكر المبني على الوعي والمنطق.

والحقيقة أننا نرى أن الوصول إلى أحكام منطقية حيال القضايا المعقدة يتضمن ما هو أكثر من تقييم حجج الشخص أو أدلته. إنه يتضمن عملية جدلية (Blair and Johnson 1987, 45–46) وعندما نقول إن العملية جدليه فإننا نعتقد أنها تتم في سياق يشهد بعض الجدل أو النزاع؛ ومن ثم تبدأ ببعض الأسئلة والشك والتحدي، ووجود تنوع في وجهات النظر حول القضية المطروحة، وحجج مع أو ضد. وإذا كانت المناقشة جادة، فإننا سنجد فيها، على الأرجح، بعض الحجج المقبولة على الجانبين (Johnson 2003, 42) وينطوي الحوار الجدلي أيضا على تفاعل بين المتحاورين وبين حججهم، وفيها: النقد، والاعتراض، والاستجابة، والمراجعة المستمرة للمواقف الرئيسة (Bailin and Battersby 2009; Johnson 2000)

وإذا طبقنا وجهة النظر هذه، فإننا نادرا ما نجد حالة، يمكن فيها تقييم الأدلة، كل على حدتة، في أي طريقة شاملة أولها قيمتها. وذلك أن من الممكن تقييم الحجج الفردية إذا كنا إزاء نظرة مبدئية تتم لأول وهلة، لاكتشاف الزيف أو الأخطاء وتقييم الأسباب أو الأدلة التي ادت إلى النتائج المطروحة (Bailin and Battersby 2010) . أما الوصول إلى أحكام منطقية عقلا حول قضية موضع نقاش، فإنه يوجب علينا ألا نكتفي بالنظرة العابرة، بل نذهب للبحث عما وراءها، فنقيم الحجج في سياق الجدل حول تلك القضية قديما وحديثا. ولكي نصل إلى الحكم العقلاني السليم فإننا نحتاج، أيضا، إلى تقييم الحجج والأدلة بشكل مقارن في ضوء البدائل الأخرى المتاحة، وكذلك الحجج ووجهات النظر الأخرى المغايرة. (Bailin and Battersby 2009, 4; 2010; Johnson 2007, 4;

(Kuhn 1991, 201f) إن العيب الرئيسي في مقررات التفكير النقدي التقليدي أنها لا تلقي الضوء على هذا النوع من التقييم المقارن، الذي نقوم به في السياق الواقعي للخلاف والجدال. وهذا الضلع الجدلي داخل السياق هو ما يفتقده التدريس التقليدي للتفكير النقدي - إلى حد كبير.

التقييم الناقد للتعليم التقليدي

تواجهنا مشكلة من نوع خاص عند محاولتنا لتنمية التفكير النقدي من خلال مقررات المنهج. ذلك أن التدريس التقليدي في المقررات يفترض بصفة عامة أن نماذج المناظرة أو الحوار بالحجج، وكذلك التفكير السليم سوف يكتسبها الطلاب آليا أو تلقائيا (أوتوماتيكيا) من خلال مقررات الدراسة. وهذا الافتراض قمنا بتفنيده من قبل. ذلك أن كثيرا من البحوث كشفت أنه حتى طلاب ما بعد المرحلة الثانوية الذين يدرسون وفق المنهج المقرر لا يستطيعون، بالضرورة، إعمال عقولهم حتى في المادة الدراسية التي يرجى اكتساب الطلاب للمهارات النقدية من خلالها. (Ferraro and Taylor 2005; Hestenes,Wells, and Swackhamer 1992; Jungwirth 1987). وهذا أمر لا يدهشنا، وبخاصة إذا علمنا أن التفكير العقلاني والمناظرة، لم يكونا بصفة عامة من الإهتمامات الرئيسية للتربية المتبنية لنظام المقررات. ذلك مع أن كثيرا من القائمين على التدريس يقرون بالحاجة إلى الاهتمام اللازم بالتفكير النقدي. وهو ما يتلاشى في الغالب بسبب الانصراف إلى الاهتمام بتكملة محتوى المقرر.

وهناك مشكلة أخرى تتعلق بترك إعمال التفكير ليُربى من خلال ظروف أو رغبات نظام المقررات الدراسية هي أنه يغفل جانبا من مقومات الحوار بالحجج الذي يتجاوز الحدود [المصطنعة] التي يفرضها نظام المقررات. لقد وصلنا من خلال هذا الموقف إلى الحد الذي يصبح التفكير فيه مقيدا بحدود المحتوى المقرر بما في ذلك نوعية الاستدلال واستخدام الحجج. ولنضرب مثلا على ذلك ما يجري عند تدريس "المنهج العلمي" في العلوم. فإن مقومات المناظرة أو الحوار بالحجج الذي تشترك فيه المجالات المختلفة سواء في سياق التعليم النظامي أو خارجه؛ مثل آداب الاستعلام، والتحليل المنطقي

للحجج، وللمقولات الزائفة، والأخطاء الشائعة في الاستدلال، وتقييم المصادر، والمعايير المتعلقة بالتقييم، والمعايير الأخرى في مختلف المجالات - كل هذه لا يتوقع أن نجد لها مكانا في تدريس مهارات التفكير النقدي في المقررات الدراسية. ولهذا فإن الربط بين الاستعلام في تخصص معين والمخطط(الخريطة) الأشمل لمهارات الاستعلام يعتبر احتمالا غير وارد.

تعليم التفكير النقدي باعتباره استعلاما

إذن فالبديل الذي نقترحه، هو استخدام الاستعلام مدخلا لتربية التفكير النقدي. ونحن نستخدم مصطلح استعلام inquiry للدلالة على التمحيص الناقد لقضية ما، حتى نصل إلى الحكم العقلاني السليم. ومع أن مصطلح استعلام ليس مصطلحا شائعا في أدبيات التفكير النقدي، فإن تصور هيتشيكوك Hitchcock للمناقشات التي تجري فيها المقارعة بالحجج تحفل بقدر ملحوظ من التوافق مع تعريفنا له حيث يقول:

إن المناقشات التي تجري في شكل مناظرة [مقارعة بالحجج] نشاط ثقافي اجتماعي يبني، يعرض، ويفسر، وينتقد ويراجع الحجج من أجل الوصول إلى موقف مشترك يتسم بالرشد والقبول حول قضية ما. (Hitchcock 2002, 291) وهناك أوجه إيجابية في هذا المدخل. أولها أن الاستعلام يتطلب تسليط الضوء على قضية ما. ثم إن الاستعلام ينشط من خلال شيء من التحدي والجدل أو الاختلاف في وجهات النظر، الذي يحتاج، بدوره الى وضوح الرؤية وصولا إلى الحل. أما الوجه الثاني الإيجابي في الاستعلام فيتمثل في تمحيصه النقدي للأدلة والحجج ووجهات النظر. إنه ليس مجرد مشروع لتجميع المعلومات، إنما يتضمن بشكل رئيس التقييم النقدي الذي يتم من خلال المعايير ذات الصلة. وثالث الأوجه الإيجابية هو استهدافه للوصول إلى الحكم العقلاني السليم. وعندما نقول حكم عقلاني سليم، فإننا لا نعني بذلك أن يكون لهذا الحكم أسبابه فحسب، إنما هو ذلك الحكم الذي يمتلك صاحبه أسباباً أو أدلة تتمتع بمستوى من الجودة والقوة ما يطابق المعايير الملائمة لقياس نوعية هذا الحكم. ثم إن بناء أو تكوين حكم عقلاني سليم لا ينحصر ببساطة في تقييم الحجج الفردية، إنه يتطلب التقييم

المقارن مع الحجج والآراء المعارضة. (Bailin and Battersby 2010).

إن مدخل الاستعلام يركز على كافة الأوجه التي يعالجها من خلال سلسلة من البرامج والقنوات ونماذج المناظرات الخاصة بحقل ما. ومن ثم فإن تطبيق الاستعلام على موضوعات مناسبة، يمكن أن يفيد في إلقاء الضوء على طريقة توصيف مقررات التفكير النقدي المستقلة، كما يمكِّن من إدماجه في تعليم المقررات الدراسية.

وهكذا فإن تربية التفكير النقدي تدور حول معالجة القضايا الواقعية المتشابكة. ومن ثم فالجوانب المختلفة التي تتضمنها عملية الاستعلام لا يتم تعلمها كمهارات خارج السياق وإنما سياقها هو العمل على الوصول إلى أحكام راشدة حول القضايا المعقدة.

تعليم الاستعلام في مقررات مستقلة

متى يمكن تعليم التفكير النقدي في صورة استعلام ضمن مقرر مستقل؟ هنا يقدم كتابنا الدرامي: العقلانية في الميزان: مدخل استعلامي للتفكير النقدي

"Reason in the Balance: An Inquiry Approach to Critical Thinking"

(Bailin and Battersby 2010) مثالا واحدا على المدخل الاستعلامي للتفكير النقدي. ويستخدم الكتاب الحوارات الجارية، حول السمات التي تبرز في المواقف الحقيقية على الأرض، كإطار لمناقشة العناصر المختلفة التي "تتحرك" خلال عملية الاستعلام، بما في ذلك التعرف على السياقات المناسبة، وفهم القضايا المتعارضة والخروج بحكم، من خلال المقارنة بينها. وهذه العناصر يتم استدعاؤها على عجل للاستعلام حول قضايا مثل: النباتية (الاعتماد على نبات الأرض في الطعام دون غيره) والحد الأدنى للأجور، وجواز تعاطي الماريجوانا، وتنظيم التعامل مع الكلاب الخطرة على المجتمع، وتقييم فيلم ما، وإطلاق قنبلة هيروشيما، وحق الجماعات الخطرة في الحديث.

ويمكن تطبيق عناصر الاستعلام هذه أيضا في سياق المقررات المتخصصة التي منها العلوم، والعلوم الاجتماعية، والفلسفة، والفنون. وهنا أيضا قدر كبير من التركيز على سلوكيات العقل اللازمة بشكل جوهري للاستعلام، وتشتمل - ضمن أخرى - على التفتح الذهني، والرغبة في التصرف على بصيرة، وقبول اللايقين، واحترام الطرف الآخر في

الحوار - إنها السمات العقلية التي نشخصها على أنها أمر ضروري لإصدار أحكام سليمة منطقيا في مسائل الحياة اليومية، مثلما تطبق في فصول التدريس بالمؤسسات التعليمية، لأنها السمات الذهنية التي نشخصها على أنها روح الاستفسار.

وإليك هذه المجموعة من الأسئلة الإرشادية التي تستخدم في تشكيل الاستعلام من خلال النص المعروض:

1. ما هي القضية؟
2. ما هي نوعية الادعاءات أو الأحكام التي طالت هذه القضية؟
3. ما هي الأدلة والحجج المناسبة للطرفين المتقاضيين؟
4. ما هو السياق الذي جرت فيه القضية؟
5. كيف لنا أن نقيّم - من خلال المقارنة - الأدلة والحجج للوصول إلى الحكم الصائب؟

ويخصص الكتاب فصلا لمعالجة كل من هذه الأسئلة، بالتوازي مع نمو الطلاب واستيعابهم لكل منها، وتطبيقها في واقع ملموس، ومن ثم استخدام كل واحدة مرة أخرى للتقدم إلى مرحلة جديدة ألا وهي التطبيق على قضايا من اختيارهم هم.ومن خلال هذه العملية فإن جوانب الاستعلام يتم استيعابها وتتحقق كفاءة الطلاب في إجراء مزيد من الاستعلام.

ونعيد هنا عرض مقطع من سلسلة من الحوارات جرت بين اثنين من الطلاب أحدهما اسمه "فيل Phil" والأخرى اسمها "صوفيا Sophia" حول عقوبة الإعدام. وسنستخدم المقطع الذي بين أيدينا والحوارات الدائرة إزاءه لإلقاء ضوء أوضح على كل وجه من أوجه الاستعلام:

عقوبة الإعدام

كان فيل يقرأ رأياً في صحيفة يعرض فيه قائد شرطة في مدينته أدلته التي ترجح تطبيق عقوبة الإعدام على أحد القتلة.

فيل: مرحبا، صوفيا - دعيني أقرأ لك شيئا مثيرا:

"إن على المجتمع التزام أساس ورئيس لحماية مواطنيه من التعرض للأذى. وإن

أعظم أشكال الإيذاء خطورة هو القتل. وبتضمن حماية المواطنين من القتل، ضمان أن القتلة، لن يجرؤوا على إعادة ارتكاب هذه الجريمة. كما تتضمن ردع الآخرين من ارتكاب إزهاق الروح. والآن فإني والضباط المكلفين بحماية القانون نعرف من خلال المرور بعدد كبير من التجارب المباشرة في التعامل مع المجرمين، أن الصيغة الوحيدة من العقوبات التي يمكن أن يتحقق من خلالها الهدفين هي الموت جزاء للفاعل. وعقوبة الإعدام ترجمتها حرمان الشخص المرتكب للقتل من الحياة، حتى يتم إنقاذ حياة الأبرياء من الناس، ومن ثم فإنها الاختيار الأمثل في هذه الظروف.

فيل: إن ما يقوله، يحمل قدرا من الصواب. فالمجتمع في حاجة إلى وسيلة، أيا كانت، لحماية الأبرياء، وأن القتلة قد ضيعوا حقوقهم في الحماية لأنهم سلبوا الآخر حقه في الحياة، ولذلك فإن قتلهم لإنقاذ الأبرياء من الناس يبدو غير قابل للنقاش.

صوفيا: صمتت لحظة ثم قالت: فيل لا تتسرع! إنك تقفز إلى النتائج مرة ثانية. إنك حتى لم تعرف كيف حدثت القضية.

فيل: حسنا أين الصحيح فيما يقوله هذا؟

صوفيا :وهكذا أنت تقيم ما قاله دون أن تدقق فيه. إذا ماذا تتوقع أن يقوله رجل شرطة غير ذلك؟

فيل: حسنا: إن لديه خبرة طويلة في التعامل مع الجريمة.

صوفيا: لكنك لم تعط أي اعتبار للطرف الآخر. إن قائد الشرطة لم يورد، قطعا أي حجج من تلك التي تعارض عقوبة الإعدام.

فيل: ولكن ماذا عن حججه؟

صوفيا: إني اعتقد أن هناك الكثير الذي نحتاج إلى معرفته قبل أن نقرر إذا ما كانت حججه قوية. إننا في حاجة إلى مزيد من المعلومات. كما أننا في حاجة إلى معرفة بعض الحقائق حول عقوبة الإعدام. إننا في حاجة إلى النظر في كافة الحجج التي يقدمها الطرفان. إننا في حاجة، الى... إني أعرف. ما نحن في حاجة

إليه هو....

صوفيا وفيل:.... إجراء استعلام.

صوفيا: والآن جاء وقت الخطوة الأولى. إنها على ما أذكر، أن تكون على دراية واضحة بالقضية.

فيل: جميل إنه لأمر يسير إن القضية هي ما إذا كنا نقر وجود عقوبة الإعدام.

صوفيا: لأي الجرائم؟ لابد أن نكون محددين. إن بعض الدول تطبق عقوبة الإعدام على الزنا.

فيل: لا لا.... أنا لا أقر هذا. أنا أفكر فقط في حالة القاتل المتعمد.

صوفيا: أنا سعيدة بأنك صريح في ذلك.

فيل: حسنا يأتي السؤال الثاني ما هو الحكم الذي تستحقه الجريمة.

صوفيا: ما دمت تتحدث عما "ينبغي" أو "لا ينبغي" فإنا إذن نعتبرها حكم تقديري. ومع ذلك فإني أرى أننا جميعا في حاجة أيضا إلى تمحيص بعض الادعاءات في هذا الصدد - مثل هل عقوبة الإعدام تساعد بالفعل في منع الجريمة؟ (Bailin and Battersby 2010, 138–139)

ما هي القضية؟

إن مجرد الشروع في البدء في الاستعلام يفرض علينا - كأمر له أهميته الحيوية - أن نكون على معرفة تامة بالقضية المطروحة، وما الدافع للاستعلام حولها. ومن بين شروط القضايا الملائمة للدراسة التطبيقية، هي أن تكون القضية مطروحة بشكل يستدعي الحاجة للاستعلام الخصب، والحيادي التكوين، ويتحاشى الغموض والقوالب المنحازة والجدلية، ويثير مواضع الخلاف الحقيقية.

ولعنا نلاحظ في الحوار الذي أوردناه، أن "صوفيا" في ملاحظتها التي اعتبرت فيها أن المكون الجذري في القضية هو: ما إذا كنا في حاجة إلى الإبقاء على عقوبة الإعدام، إنها تعد مقولة غامضة، لأنها لا تبين ما هي الجرائم التي تستحق هذه العقوبة تحديدا؟

ما نوعية الادعاءات أو الأحكام التي طالت القضية

إن من المهم أن نفهم أنواع الأحكام، التي يتطلبها الاستعلام الذي تقوم بتطبيقه؛ لأن الأنواع المختلفة منها يتم مساندتها بأنواع مختلفة أيضا، من الأدلة والحجج، ومن ثم تقييمها بمعايير مختلفة. وعلى سبيل المثال، إذا كان الحكم في مجال العلوم سيتطلب استخدام المعيار الذي يناسب إجراء الملاحظات، فإن الحكم في مجال الأخلاق سيحتاج النظر فيه إلى المبادئ الأخلاقية. مع أننا نقر بوجود فئة من أنواع الأحكام التي يمكن تقسيمها إلى فئات ثلاث واسعة: حقائقية (يعتمد على الحقائق)، وتقييمية، وتفسيرية.

وفي الحوار الذي دار بين "فيل" و"صوفيا" فإننا نجد أنهما بحاجة إلى الاستعلام عن حكم تقديري؟ حول ما إذا كانت عقوبة الإعدام تستحق الإبقاء أو الإلغاء، إلا أنهما سيحتاجان أيضا إلى الأحكام الحقائقية حول ما إذا كانت، على سبيل المثال، عقوبة الإعدام قد أدت دورا حقيقيا في منع وقوع جريمة القتل. وعندما تسير معرفة الاستعلام قدما، فإنهما سيحتاجان إلى التعرف على الحاجة إلى الأحكام الأخلاقية، بالنظر إلى الحالات، التي جرى فيها تنفيذ حكم الاعدام، ثم ثبتت فيما بعد براءة المتهمين فيها.

وهناك مثال ثالث، إذا رغب الطلاب في معالجة قضية التغير المناخي، فإنهم سيكونون في حاجة إلى التمييز بين أنواع الأحكام المطلوبة للإجابة على الأسئلة المختلفة حول تلك الظاهرة مثل: هل التغير المناخي شيء إيجابي؟ (إجابة وصفية باستخدام الحقائق) ؛ هل التغير المناخي جاء من تدخل البشر (مبني على حقائق تمثل مسببات واقعية) ماذا ينبغي علينا أن نفعل (هذا إذا كان هناك ما يمكن فعله) إزاء التغير المناخي؟ (تقديري).

ما هي الأدلة والحجج المناسبة لكلا المتناظرين؟

إن مفتاح إنجاز الاستعلام يكمن في عرض الحجج لجانبي المناظرة أو المناقشة. وهذا يتضمن عرض المواقف المختلفة حول القضية محل السؤال، والأدلة التي تم استحضارها قبلا، والحجج التي أعدت دفاعا عن المواقف المختلفة، والاعتراضات التي تصاعدت من هذه المواقف، والاستجابات التي تكونت، والبدائل التي قدمت كي يتم تنفيذها.

وفي المحاورة التي مرت بنا؟ كان فيل Phil ميالا إلى العثور على حجة واحدة في صالح عقوبة الإعدام التي قرأ عنها، لكن صوفيا Sophia أدركت الحاجة إلى النظرة إلى الحوار ككل، ثم القيام بتقييم الحجج لدى الجانبين قبل إصدار الحكم. وفي حوار تال، وبعد إجراء بعض البحث، اكتشفنا عددا من الأدلة التي توفرت لدى الجانبين في صالح عقوبة الإعدام (مثل المعوقات، والعجز، والجزاء، والتكلفة) وعلى العكس منها على أدلة ركزت على عدم أخلاقية إزهاق الحياة، وعدم أخلاقية إعدام الأشخاص الأبرياء، وإصلاح الأخطاء، والعوامل الاجتماعية المتسببة في حدوث الجريمة. ثم بحثنا أيضا عن الاعتراضات والإجابات على الحجج المطروحة. إن تكوين الحكم على قضية عقوبة الإعدام سيتطلب في النهاية دراية بهذه القضية الجدلية من كل جوانبها.

ما السياق الذي جرت فيه القضية؟

إن التعرف على طبيعة السياق أو البيئة التي تقع فيها أحداث قضية ما، يمكن أن يمدنا بمعلومات قيمة عند إجرائنا للاستعلام. ونرى أن هناك ثلاثة أوجه للسياق ينبغي أخذها في الاعتبار هي: ظروف التطبيق، والخلفية التاريخية للحوار حول القضية المطروحة، والبيئة الفكرية والاجتماعية والسياسية والتاريخية الخاصة بها.

ونعني بظروف التطبيق، الكيفية التي تسير عليها الأمور حالياً، بالنسبة لمثل قضيتنا المطروحة. ذلك أن فهم القواعد والأعراف التي تحكم حركة المجتمع، توفر لنا المعلومات الضرورية، لبناء أحكام راشدة. وعلى سبيل المثال فإن على الطلاب إذا أرادوا تكوين ذلك النوع من الأحكام، حول المطالبة برفع الحد الأدنى للأجور أن يحيطوا علما بالتشريعات ذات العلاقة، وأن يعرفوا تاريخ آخر زيادة تم إقرارها، وأثر التضخم على الأجور وتكلفة المعيشة وما إلى ذلك.

أما الخلفية التاريخية للحوار حول القضية، فيشير إلى ما سبق من مناقشات أو مناظرات أو الفكر الرصين الذي أوصلنا إلى ما نسلكه الآن، أو نبحث فيه حول القضية المذكورة. فعندما يكون عندنا اطلاع على ما مرت به القضية من حوارات ووجهات نظر، فإن ذلك يساعدنا، وفي بعض الحالات تكون المساعدة جوهرية - على فهم العناصر

موضع النقاش، وكذلك فهم المواقف المختلفة التي تسعى إلى نيل القبول. كما تعتبر المعرفة بالخلفية التاريخية لوجهات النظر ذات أهمية للوقوف على الدليل أو الحجه ذات الثقل.

إن استيعاب السياقات الفكرية، والسياسية، والتاريخية، والاجتماعية، التي تقع القضية في غمارها أمر مهم ؛ حيث أنه يقدم لنا المساعدة على فهم وتفسير الحجج. كما يمكن أن يكشف لنا عن الافتراضات (أو المسلمات) التي نقف وراء الحجج والأحكام، مما يوفر لنا القدرة على تقييمها. خذ مثلا الأحكام التي يتم منها لتقنين تعاطي الماريجونا في أمريكا الشمالية. فهنا سنجد أنه من المهم قراءة السياق التاريخي والاجتماعي لحظر تعاطي الماريجونا، والأخذ في الاعتبار ما بذل - حقيقة - من جهد هائل من جانب الحكومة والشرطة، في البحث عن سبل منع تعاطي هذا المخدر.

وفي حوار تال "لصوفيا" و "فيل"، فإنهما عندما قاما بالبحث في هذه العناصر فيما يتعلق بالجدل حول عقوبة الإعدام، اكتشفا أن الحاصل على أرض الواقع في نطاق مجتمعهم المحلى (أنه لا وجود لعقوبة الإعدام) وأن الحال على ذلك في بقية دول العالم - وأن هناك اتجاها عاما لإبطالها. كذلك ما تثيره تطبيقات هذه الحقائق من جدل، وما تتجشمه من عبء إثبات صوابها (في مواجهة معارضي الاجراءات المتبعة حاليا).

وعند النظر في تاريخ الجدل القائم حول القضية، نجد أن بعض الحجج المبدئية المؤيدة لعقوبة الاعدام طرأ عليها تحول من العقاب إلى الإصلاح، وفي ضوء عدم وجود بيانات يعول عليها حول أثر العقاب، وفي ضوء النظر إلى المناخ الفكري والاجتماعي والسياسي، والتاريخي المعاصر، فإنهم يعترفون بأن المواقف المؤيدة والمعارضة لعقوبة الإعدام تتجه نحو التماشي مع المناخ الحالي، ومع الآراء المختلفة على نطاق العالم. وهو الأمر الذي يحدث مع قضايا مثل: الخلاف بين التقليديين والتحديثيين في المجتمع. وبين أنصار المسؤولية الفردية من جانب وأنصار المسئولية الاجتماعية من جانب آخر، وكذلك حول النظام الاجتماعي ككل.

كيف لنا أن نقيم- من خلال المقارنة- الأدلة والحجج المختلفة للوصول إلى الحكم الصائب؟

وإليك طرق الوصول إلى الأحكام الصائبة:

1. *تقييم الحجج الذاتية.* إذا كان محور الاستعلام، هو تقييم وجهات النظر والحجج للوصول إلى الحكم الصائب.، فإن جانبا حاسما منها، يتمثل في تقييم الإنسان للحجج التي يطرحها هو(أي أداء تقييم ذاتي). وهنا يأتي دور المعايير المعروفة لتقييم الحجج. إن تطبيق تقييم لأول وهلة أو مبدئي للحجج، لإزاحة الزيف والأخطاء. من مسارها المنطقي يعتبر الخطوة الأولى ذات الأهمية. وتحتاج المقولات أو الادعاءات المختلفة إلى التقييم من خلال المعايير الملائمة - أما الحقائق المطروحة فيتم تقييمها بالنظر في الأدلة التي تستند إليها، وكذلك في مصداقية المصادر وأساليب التقييم من خلال وزن أو تقدير المناظرة.

وعندما قام كل من فيل وصوفيا بتقييم مبدئي لحوار فرعي، فقد واجها الأدلة الزائفة و "الحكاوي" والإحساس الزائد بالسلطة، وأيضا بعض التحيز الذي قد يفهم فيما يعرضه رجال الشرطة من الحجج. ومهما يكن من أمر فقد أدركا في نهاية الأمر حقيقة وجود زيف يفسد صلاحية الطروحات التي يدافع عنها الرجل. فماذا يعني ذلك؟ يعني أن عليهما أن يمضيا في تقييم مختلف الادعاءات.

أما بالنسبة للحقائق المدعاة، فإنهما قاما بدراسة طويلة، فاحصة، ثبت لديهم بعدها أن هناك اتفاقا بين البحوث على أن عقوبة الإعدام، لم تنجح في أن تكون كابحاً لجريمة القتل، واكتشفا كذلك أن زعم أن هذه العقوبة، أقل تكلفة من السجن مدى الحياة، زعم باطل وذلك بالنظر إلى الحجج الأخلاقية، وقد توصلا إلا أن هناك رغبة أخلاقية مواتية في تحقيق العدالة وراء استبعاد الإعدام و تزداد هذه الرغبة بدرجة لافتة في حال إعدام أناس أبرياء، تترجم في حجة قوية ضد بقاء هذه العقوبة.

2. *التقييم المقارن:* لاشك أن تقييم الحجج الذاتية أمر ضروري. ولكنه بصفة عامة، لا يستطيع لوحده أن يكون الحكم الصائب. فللوصول إلى هذا الحكم الصائب لابد من إجراء تقييم مقارن بين الحجج كي يمكننا تحديد وزن كل منها من خلال المنظور

الكلي للقضية، ثم الربط بين التقييمات المختلفة وصولا إلى الحكم النهائي. وتتضمن هذه العملية وزن الاعتبارات المتنوعة، التي ظهرت للعيان معا.

وفي ختام حوارهم حول عقوبة الإعدام قامت "صوفيا" و "فيل" بتلخيص تقييمهم للحجج المتنوعة، وتقدير وزن كل منها في ضوء القوة النسبية التي تتمتع بها . وإنه من منظور الحجج المؤيدة للعقوبة، فليس هناك ما يؤيد وجود عوائق أو متطلبات مالية، ومن الممكن الوصول برؤيتهم هذه إلى الحد الأدنى بوسائل أخف شدة من تقديم الجاني إلى الموت. إن ذلك يتسم بقدر من المشروعية الأخلاقية للحجج العقابية من منظور الرغبة في تحقيق العدالة، كما أن ذلك يمكن الوصول إليه من خلال عقوبة السجن. أما عن منظور الحجج المضادة، فإنهما يصلان إلى نتيجة مؤداها أن المخاطرة بوجود حالات يقتل فيها أبرياء [من خلال حكم الإعدام عليهم بطريق الخطأ] فإنه يعد حجة قوية جدا تعلو على عداها من الحجج العقابية، وبخاصة إذا وجدت هناك بدائل أقل تعقيدا، من الناحية الأخلاقية. فما هو الحال مع أنصار عقوبة الإعدام؟ إن رؤيتهما تتمثل في استبعاد هذه العقوبة، وأن ذلك ما يدعمه الاتجاه العالمي الواسع نحو إلغاء العقوبة، مما يضع عبئاً ثقيلا على المناصرين لبقائها.

الاستعلام في مجالات متخصصة

في اعتقادنا أنه طالما كان هدفنا، هو غرس مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب في السياقات أو البيئات التي سيعيشونها، فإنه سيصبح من المهم التركيز على المحتوى المعرفي للمقررات، وعلى المعايير الخاصة بحقول كالعلوم والعلوم الاجتماعية والفلسفة والفنون. ومن ثم فإنه بالإضافة إلى قضايا مثل عقوبة الإعدام، فإن كتابنا يركز على موضوعات تتطلب معرفة بخطوات ومعايير مقرر معين، مثل: تعدد الزوجات (فلسفة) وتأثيرات فيديوهات على الألعاب العنيفة (علوم اجتماعية)، وتفسيرات عمل فني ما (فنون)، وبعض الأمثلة التاريخية للاستعلام في علم الأرض (الجيولوجيا)، وعلم الأوبئة، ونظرية التطور (العلوم الطبيعية). وتعطي هذه النوعية من الاستعلام أمثلة لأمرين: أولهما نوعية الأمثلة الإرشادية، والمعايير العامة التي تطبق في مجالات مختلفة، وثانيهما وضع المعايير الخاصة بكل تخصص موضوعي (محتوى المقررات التي يتضمنها المنهج الدراسي).

دمج الاستعلام في تعليم المجالات المتخصصة

يمكن لمدخل الاستعلام أن يمدنا بنهج لغرس مهارات التفكير النقدي في المقررات المتخصصة بالتزامن مع التغطية المناسبة لمحتوى المقرر في حقله الموضوعي. ويساعد تخطيط تعلم الاستعلام في تسليط الضوء على الخريطة الشاملة للاستعلام وعناصره المختلفة، كما يساعد أيضا في توضيح كيف تُستوعب هذه الخريطة أو البنية وعناصرها في مقرر متخصص. ويلقي مدخل الاستعلام أيضا الضوء على المفاهيم المتخصصة، والصيغ المنطقية، والحجج والمعايير الغالبة الاستخدام في حقل بعينه. وينصحنا "نوسينش" Nosich بأن توجه تفكير الطالب إلى التركيز على الفهم العميق للمفاهيم الرئيسة في حقل ما، مما يتوافق إلى حد كبير مع مدخل الاستعلام (N Nosich 2012). وعلى المربين (في أي مستوى) في استخدامهم لمدخل الاستعلام أن يكونوا على دراية تامة بالأهداف البعيدة للتعلم في مقرر ما، وذلك أمر مهم، وبخاصة عند تدريس المقررات التقديمية أو العامة والتي لا تسمح للطلاب بأن يخوضوا كثيرا في الحقل الذي تجري دراسته. ومن المسلم به أن الأهداف الخاصة بمقرر ما لن تقتصر على انخراط الطالب في الموضوع وتزويده بمدخل محكم للمحتوى الخاص به، وإنما أيضا لتشجيع الطلاب على استخدام الطرق والمعلومات التي يطرحها المقرر من أجل صناعة قرارات ثاقبة ومنطقية، باعتبارهم أشخاصا، ومواطنين أصحاب مهن، وطالما أن الهدف الجوهري لمقرر ما، وبخاصة تلك التي تعد تقديمية، هو أن تمهد أمام الطلاب الأرضية الدراسية، بتزويدهم بأساسيات التعبير، أو تستحثهم على استبقاء حظ وافر من المعلومات الحقائقية حية في أذهانهم، لأنه سيكون من الصعب عليهم بدونها، أن يجدوا الوقت أو الطاقة لتعلم كيفية الاستعلام، أو فهم ما يحدث من مناظرات أو محاجات داخل المقرر. و إذا كانت المخرجات أو النتائج الأولية متضمنة لفهم القضايا والمقولات أو المزاعم التي ترد في المقرر، والقدرة على تكوين الأحكام الحكيمة إزاءها باستخدام المعايير الخاصة بمحتوى ذلك المقرر، فإنه يمكن توظيف مدخل الاستعلام لدعم تعلم ذلك المحتوى من جانب وتنمية قدرات وسلوكيات الذهن التي تحقق الوصول إلى الأحكام العقلانية السليمة من جانب آخر. وعلى سبيل المثال: فإن الطلاب الذين يدرسون مقرراً

حول البيئة يمكن أن يطلب منهم أن يقيموا القوانين المنظمة للإسكان. وهنا سيتعلم الطلاب من خلال انشغالهم بالإجابة على هذا الاستعلام، ليس فقط المفاهيم البيئية الضرورية في تنمية الغابات والحفاظ عليها، وإنما في موازاة ذلك سيتعلمون أيضا كيف يندمجون في كيفية تكوين الأحكام الصحيحة حول القضية المطروحة.

ولتوضيح الكيفية التي يتم بها إدماج مدخل الاستعلام في التعلم الذي ينتظمه المنهج الدرامي، سوف نبين الطريقة التي يتم بها الاستفادة من الأسئلة الإرشادية في معالجة قضية قطع الأشجار وإدارة الغابات.

ما هي القضية؟

لكي يتابع الطلاب الاستعلام عن هذه القضية فإنهم يحتاجون في المقام الأول إلى ان يكونوا على علم كامل بالقضية أو بفحوى السؤال، وسيكونون أيضا في حاجة إلى معرفة إذا ما كان السؤال، يدور حول القواعد المنظمة للإسكان على المدى الطويل ؟ أو إذا ما كان يدور حول حماية المنظومة البيئية للحفاظ على الحيوانات.

ما هي نوعية الادعاءات أو الأحكام المتضمنة في القضية؟

إن المهم بالنسبة لهذا الاستعلام. هو التمييز بين المزاعم والأحكام المعترف بها حول قيمة الغابات، والأفكار العلمية والعملية، حول نتائج قطع الأشجار على الصيد وعلى صحة المنظومة البيئية. ولعل فكرة صحة المنظومة البيئية، من الأمثلة الحية على واحد من المفاهيم التي يحتاج الطلاب الى التماسها في محاولتهم لاستخراج أسئلة قيمة، و كذلك أسئلة مبنية على حقائق. "فالصحة" مفهوم مركب يشتمل على المعايير والحقائق الصحية والمعرفة التامة حول القضية باعتبارها تحديا فكريا.

ما هي الأدلة والحجج المناسبة لطرفي المناظرة

تتسم قضايا البيئة في أغلب الحالات بنصيبها من التحيز، وكثرة وجهات النظر، ناهيك عن الأهمية الملحوظة لما يدور حولها من مناقشات في الوصول إلى أحكام عقلانية. ومن هنا فإنه ينبغي أن يكون لدى الطلاب معرفة بالمفاهيم ذات العلاقة كي يستطيعوا

تطبيق فهمهم للمنهج العلمي على تلك القضايا. ومن ثم يقيموا ما يدور من حوار أو جدل. وفضلا عن ذلك سيحتاج الطلاب إلى فهم الضغوط الاقتصادية التي تأخذ جانبا في هذا الحوار، وكذلك للإجابة على الأسئلة النمطية حول أمثال القضية المطروحة.

ما هو السياق الذي تدور في نطاقه القضية؟

إن لدينا عددا من السبل التي يمكن أن ندرك من خلالها أهمية دراسة تاريخ الجدل حول قضية البيئة؛ حتى يتسنى لنا الوصول إلى أحكام صائبة. وإن أحد الأمثلة المشهورة على نطاق واسع، تلك التي دارت حول إزالة الغابات. ذات الأشجار التي شاخ عمرها في الولايات المتحدة: ما يسمى بقضية البومة المنقطة؛ لأن الموطن الأصلي للبومة المنقطة هو الغابات معمرة النباتات. وأن هناك قانونا في الولايات المتحدة يعرض الفاعل(قاطع الأشجار) للعقوبة المالية الشديدة، وأن الحفاظ على البومة يحمي مساحات شاسعة من الغابات المعمرة من التعدي عليها بالإزالة. وإذا كان المرء ليس لديه هذه الخلفية؛ فإن المناقشة الدائرة حول استراتيجيات الحفاظ على البوم (بما في ذلك الأنواع المعرضة للانقراض) سوف تكون غير مفهومة. إنها تبدو في الظاهر تدور حول البوم، في حين أنها تدور بالفعل حول الغابات المعمرة.

ومن الأهمية أيضا بمكان أن تكون لدينا قراءة لتاريخ القضية الجدلية، حتى نقدر حجم مسؤولية البرهنة على أوجه القضية، وفي أي لحظة من المسار التاريخي -في معظم المجالات- سنجد نظريات، أو مقولات حقائقية تحظى بتوافق واسع، فإذا أخذناها بالتسليم المطلق، فمن هنا تطلع علينا وجهات النظر الخاطئة. وعلى أي إنسان يريد أن يستبعد هذه الرؤى لابد أن يتحمل مسؤولية البرهنة على ذلك، مما يقتضي الرجوع مباشرة إلى التعليمات الخاصة بقضية إزالة الغابات، لتكون عنصراً مهما من أوجه الاستعلام. وبالنظر إلى أن الحفاظ على البيئة مجال جديد نسبيا، فإن هذا التقصي، على وجه خاص، يمثل تحديا ينبغي مواجهته؛ ذلك أن كثيرا من الطلاب المستجدين يتبنون الرؤية الخاطئة التي تعلموها أثناء تنشئتهم الدراسية، وربما من خلال تجاربهم الخاصة. ومن الممتع أن توجه الدعوة إلى الطلاب أن يُعملوا فكرهم إزاء السؤال عمن

يتحمل مسؤولية البرهنة، وأن يقدروا ما إذا كان موقفهم الحالي صواباً أو خطأً. فإذا تبين الخطأ فحري بهم أن يمتلكوا فضيلة اجتنابه.

كيف لنا أن نقيم - من خلال المقارنة - الدلائل والحجج لبلوغ الأحكام الرشيدة؟

على الرغم من أن القواعد المنظمة لقطع الأشجار تنطوي على العديد من الأسئلة الخاصة بالعلاقات بين الكائنات الحية وبيئتها، فإنها تتضمن أيضا جوانب اقتصادية وأخرى أخلاقية. فإننا هنا أمام سؤال فحواه: كيف نوازن بين المكاسب الاقتصادية الآنية في مقابل الحفاظ على - المدى الطويل - على العلاقة بين الكائنات الحية وبيئتها؟ والحقيقة أنه لا توجد إجابة سهلة على هذا السؤال، ولكن لا شك أن بحث هذه القضايا، ومحاولة إيجاد صيغة توازن بين القيم والمصالح المتضاربة، شرط ضروري للوصول إلى حكم مفعم بالمعلومات، ومن ثم حكم رشيد.

وليس المثال السابق إلا واحداً من الأمثلة التي تبين كيف يمكن استخدام الاستعلام في تعلم المقررات، وفي حالتنا هذه فإننا في إطار قضية متشابكة الارتباطات، وذات أساس علمي واضح. ولابد لنا أن نؤكد أن هذا المدخل يمكن أن نحتاجه في أي مجال نعيشه في الواقع مثل مجال العلوم الاجتماعية (فقضية هل نسمح للأطفال بأن يشاهدوا ألعاب العنف من خلال الفيديوهات، أم لا من القضايا الحية التي تواجه المجتمع) وفي مجال الفنون (هل تعد مبولة داتشا (Duchamps's urinal) فنا حقيقيا؟ وفي مجال الفلسفة (هل تعدد الزوجات مشروع قانوناً) (Bailin and Battersby 2010).

غرس الاستعلام في المقررات

هناك بعض الاستراتيجيات العامة التي يمكن تطبيقها في كل مجالات الدراسة؛ كي نغرس الاستعلام في مقررات المنهج الدراسي. وهدفنا من ذلك هو أن ننمي فهما أكثر لكيفية ممارسة الاستعلام في مجالات بعينها كالمثال الوحيد الذي أوردناه على نطاق واسع، بنفس الهدف، أي الوصول إلى الحكم المنطقي السليم، والأمثلة الإرشادية العامة، وبعضا من المعايير والمفاهيم المشتركة،، وأيضا نفس السلوكيات الذهنية العامة (على سبيل المثال: التفتح الذهني والتفكير المجرد، والالتزام بالمنطق واكتساب

الاتجاه الإيجابي نحو طرح الاستعلام، (Bailin and Battersby 2010)

ولعل واحدة من السلوكيات الذهنية التي تمثل القلب بالنسبة للاستعلام في كل مناحي الحياة، هي الميل المتأصل لدى الإنسان لتقدير وجهات النظر والنظريات البديلة(من قبل الآخرين). ولتنمية هذا السلوك الذهني، فإنه يمكن أن نطلب من أبنائنا أن يتبنوا الدفاع عن النظريات المضادة التي لا يتفقون معها، وأن يحاولوا التوصل إلى الاستنتاجات الحكيمة بالرغم من التضارب بين الأدلة، والتضارب أيضا بين النظريات. إنها غالبا ما تكون تجربة تنويرية يتزود بها الطلاب ليدركوا مدى مقاومتهم لأدلة وحجج النظرية التي لديهم اعتراض مسبق عليها. وهنا فإن لدينا مفاهيم رئيسة (مفتاحية) تستخدم، على نطاق واسع، وفي كثير من المجالات (مثل المفاهيم المستعملة بكثرة في العلوم ومنها التمييز بين الارتباط Correlation والعلية (السببية) Causation، ومشكلة العثور على البيانات الموثوق بها، والسؤال الذي يطرح حول القابلية أو الصلاحية للتجريب، ومشكلة الإصرار على التحيز). إنه يمكن لهذه المفاهيم التي تشترك الحقول العلمية في استخدامها بكثرة، أن ترسّخ في أي مجال.. ولا أدل على ذلك من أن أي تحليل لموضوعات أدبية أو فنية، يظهر قدرة أفضل على التفسير عند النظر إلى وجهات النظر أو البدائل التي يعرضها الآخرون.

ولعل الموقف الأمثل لتعلم الاستعلام، من خلال المقررات الدراسية، هو ذلك الذي يكون فيه مربو الاستعلام على دراية بالكيفية التي تستخدمها هيئة التدريس في إكساب الطلاب المفاهيم الأساسية (المفتاحية) للاستعلام والتفكير النقدي، حتى يمكن استلهامها في غرس هذه المفاهيم في كل المقررات الأخرى. ولا ننكر أن هذا يدخل في كبار الآمال، ومع ذلك فإنه عندما نتصور ما يعرض من تفاصيل حول البدائل، وإيلاء وزن لوجهات النظر المعارضة، والوصول إلى نتائج حكيمة، نجد أن ذلك يمكن تطبيقه بشكل مرض عبر طيف من الموضوعات أو المقررات، التي يمكن التخطيط لها بالتوازي بالغ النفع بين مربي (معلمي) المقررات ومربي (معلمي) التفكير النقدي. ومن المفيد أن نستفتي الطلاب، حول إذا ما كانوا قد استوعبوا أن المداخل التقييمية والحوارات بالحجج في تعلم الاستعلام، كانت شبيهة بالمداخل (المعالجات) المستخدمة في المقررات الأخرى.

ونظراً لأن كثيرا من مشاكل الحياة اليومية تتطلب استعلامات في مجالات متعددة الارتباطات، وكذلك المقررات التي تجمع بين أكثر من تخصص، فإن هناك وفرة من الموضوعات والقضايا يمكن أن تحظى بمتعة حقيقية من جانب الطلاب. ومن ثم يمكن استخدامها لتوضيح كيف يمكن تطبيق بعض المعايير النقدية المناسبة من خلال المقررات.

خاتمة

إننا نعتقد أن المدخل الاستعلامي لتعليم المُحاجة أو المناظرة والاستدلال، أمر ينبغي التوصية باتباعه لأسباب عديده. لعل في مقدمتها أنه يوسع دائرة الاهتمام، حيث ننطلق من تقييم الحجج الذاتية للشخص، إلى إصدار أحكام صائبة. إنه يهدف إلى غرس التفكير النقدي الذي يأخذ مكانه في السياقات الواقعية التي تشهد الاختلاف والنقاش.

وهذا التحول في الاهتمام يدفع بالجوانب الجدلية والبينية للمناظرة - التي تعتبر مركز بلورة الأحكام الصائبة - إلى المقدمة، ويتيح المدخل الاستعلامي مساحة لاستيعاب معايير المقررات، ونماذج المناظرة عند معالجة قضايا الحياة اليومية. وتعد المعرفة بهذه الأشياء ذات ضرورة لبلورة الأحكام، في ضوء قضايا عالم اليوم التي تحفل بالتعقيد.

وهناك أيضا مكاسب تتحقق من المدخل القائم على الاستعلام. ذلك أن الحاجة إلى بحث نشط عن المعلومات والأدلة لحل قضية أو لغز يمكّن للسلوكيات الذهنية مثل حب الاطلاع على الأفكار، والبحث عن الحقيقة، ومعرفة الفرد بذاته، والمثابرة على إعمال التفكير. وفضلا عن ذلك، فإن من المرجح بدرجة ملحوظة أن يتم - من خلال هذا المدخل - تشجيع التفتح الذهني، والإنصاف (أو العدالة) ومرونة الاتجاه. ذلك أن الاستعلام هنا يتم من خلال تقييم القضايا المتضاربة، بدلا من الاقتصار تحديدا على حجج الفرد أو الطالب (Bailin and Batterspy 2009).

وبالنسبة لتعلم الاستعلام في سياق المقررات، فإن المدخل الاستعلامي يختص بتنمية التركيز الواضح على الاستدلال والحوار بالحجج النابعين من محتوى المقرر الدراسي، وبهذا يجعل الاستدلال العقلي جزءا لا يتجزأ من الكيفية التي يتم بها تعلم المقررات.

إن تسليط الضوء على جوانب الحوار بالحجج الذي تتضمنه مقررات معينه، يوفر للطلاب أدوات التفكير الجيد في مضمون هذه المقررات، والنظر في القضايا التي تستدعي فهم ذلك المضمون. وعندما يفعلون ذلك فإنه يتضح لديهم: الارتباط بين الاستعلام ضمن المقررات، وفي الدائرة الأوسع خارجها ، ومن ثم تمكنهم لرصد التفكير المنطقي وحوار الحجج في أي مقرر، لا علي أنهما نشاطين منعزلين، وإنما على أنهما مرتبطان بالممارسات النقدية في البحث، والاكتشاف والابتكار.

إن الهدف الأساس لتقديرنا لمدخل الاستعلام، في وقتنا هذا، نابع من التجربة الشخصية. لقد قمنا باستخدام هذا المدخل لسنوات عديدة، في كل من مقررات التفكير النقدي في المرحلة الجامعية الأولى، وفي برنامج الماجستير في التربية للمعلمين أثناء الخدمة، وكانت النتائج مبشرة للغاية، من منظور قدرة الطلاب على الاستعلام العقلاني السليم. وقام (Hitchcock, 2013) بجمع بيانات عن أكثر من 400 طالب عبر ثلاث فترات زمنية استخدم فيها الفكر العقلاني [لدى الطلاب] في الميزان Reason in the Balance وتوصل إلى أنه رغم الأداء المتردي للطلاب، بالمقارنة بطلاب سابقين مروا بنفس النوع من أسئلة الامتحانات متعددة الاختيارات واختبارات تحليل وتقييم المهارات الدقيقة للمُحاجة أو الحوار بالحجج، فإنهم أظهروا تحسنا في بنود اختبار قدراتهم على التعرف على الأمثلة المضادة للتعميم (في الأحكام)، والحكم على مصداقية مصدر المعلومات، وتحليل وتقييم الحجج العملية. وشملت مقارنة الأداء عمليات مثل: إظهار المسلمات المفتقدة، وتقييم الحجج الضرورية، والحكم على صلاحية المنطق الصوري، ورصد الزيف. ومع ذلك فإن الامتحانات المتعددة الاختيارات لم تستطع قياس قدرة الطلاب على القيام بإجراءات استعلامية تحقق الوصول إلى الأحكام الصائبة. إن من الأهمية بمكان، إجراء تقييم منهجي للنهج الاستعلامي، وبخاصة بالنسبة للمدى الذي يمكن أن يصل إليه في مساندة بلورة الحجج العقلانية الصائبة. وهو موضوع مهم يحتاج إلى مزيد من البحث.

المصادر

Bailin, S., and Battersby, M. 2009. "Inquiry: A Dialectical Approach to Teaching Critical Thinking." In *Argument Cultures,* edited by Hans V. Hansen, Christopher W. Tindale, J. Anthony Blair, and Ralph H. Johnson. Windsor, ON: OSSA.

Bailin, S., and Battersby, M. 2010. *Reason in the Balance: An Inquiry Approach to Critical Thinking*. Whitby, ON: McGraw-Hill Ryerson.

Blair, J. A., and Johnson, R. H. 1987. "Argumentation as Dialectical." *Argumentation* 1 (1): 41–56.

Ferraro, P. J., and Taylor, L. O. 2005. "Do Economists Recognize an Opportunity Cost When They See One? A Dismal Performance from the Dismal Science." *Contributions to Economic Analysis and Policy* 4 (1): Article 7.

Hamby, B. 2013. "Libri Ad Nauseam: The Critical Thinking Textbook Glut." *Paideusis* 21 (1): 39–45.

Hestenes, D., Wells, M., and Swackhamer, G. 1992. "Force Concept Inventory." *The Physics Teacher* 30: 141–158.

Hitchcock, D. 2002. "The Practice of Argumentative Discussion." *Argumentation* 6 (3): 287–298.

Hitchcock, D. 2013. "Review of Reason in the Balance: An Inquiry Approach to Critical Thinking." *Cogency* 5 (2): 193–202.

Johnson, R. H. 2000. *Manifest Rationality: A Pragmatic Theory of Argument*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Johnson, R. H. 2003. "The Dialectical Tier Revisited." In *Anyone Who Has a View: Theoretical Contributions to the Study of Argumentation*, edited by Frans H. van Eemeren. Dordrecht: Kluwer. 41–53.

Johnson, R. H. 2007. "Anticipating Objections as a Way of Coping with Dissensus." In *Conference: Dissensus and the Search for Common Ground,* edited by Hans V. Hansen, Christopher W. Tindale, J. Anthony Blair, and Ralph H. Johnson. Windsor, ON: OSSA. 1–16.

Jungwirth, E. 1987. "Avoidance of Logical Fallacies: A Neglected Aspect of Science Education and Science Teacher Education." *Research in Science and Technology Education* 5 (1): 43–58.

Kuhn, D. 1991. *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, M. 1991. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moore, B., and Parker, R. 2012. *Critical Thinking*. (tenth edition). New York: McGraw-Hill.

Nosich, G. 2012. *Learning to Think Things Through: A Guide to Critical Thinking across the Curriculum*. Tomales, CA: Foundations for Critical Thinking.

Paul, R. 1990. *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Edited by A. J. A. Binker. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Siegel, H. 1988. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge.

Siegel, H. 1997. *Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal*. New York: Routledge.

Vaughn, L., and MacDonald, C. 2012. *The Power of Critical Thinking* (second Canadian edition). Don Mills, ON: Oxford University Press.

Waller, B. 2011. *Critical Thinking: Consider the Verdict*. (sixth edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

الفصل الثامن
العلاقة بين المناظرات وبين التفكير النقدي

ستيفن م.لانو
Stephen M. Llano

كيف نتخيل ماهية التفكير النقدي؟ إذا بحثنا سريعا في الإنترنت فإننا سنجد عددا كبيرا من الأنشطة والمفاهيم الدراسية، التي تعالج التفكير النقدي باعتباره مهارة. وتعد تنمية مهارات التفكير النقدي، كي تتحول إلى نشاط مستديم في الحياة اليومية. أفضل الأنشطة والمداخل التي نبدأ بها اللقاء مع الطلاب، وتقديم المادة الدراسية لهم.

وإذا كان مارشال جريجوريMarshal Gregory يتحدث عن الصعوبات التي تواجه تعليم الشعر البريطاني لطلاب المرحلة الجامعية الأولى - فإن الموقف مشابه كثيرا بالنسبة للتفكير النقدي - فهو أقرب إلى الوهم، بعيد عن الفهم؛ إذ يصعب على الطلاب أن يروا قيمة لشيء، عليهم أن يفعلوه خارج ما يرضي المدرس. وقد تحسن تدريس "جريجوري" للموضوع المتسم بالصعوبة، عندما أعاد بلورة القضية، لتدور حول الوسائل والغايات. إن الطلاب لا يقبلون على التعليم لأنهم يدرسون المحتوى المحبب لدينا، وهم بعيدون عن فهم كيف يكون تعلمهم - في هذا العالم - اكتسابا لمهارات إدراكية وفكرية، تلازمهم طويلا بعد انتهاء المقرر الدراسي ونسيانه. ويوجز جريجوري القضية في أن المنهج الدراسي ليس غاية في ذاته (Greogry 2005, 97). إن من السهل علينا كمعلمين لكثير من الموضوعات، بما فيها التفكير النقدي، أن ننسى أن الوسائل وجدت لتحقيق الغايات. ويأتي ذلك من عاطفتنا الجياشة نحو التفكير النقدي، ثم ننسى في الغالب من الأوقات، أن الطلاب يحتاجون إلى الارتباط بالمادة الدراسية كي

يطبقوها في حياتهم بعد الانتهاء من فصول الدراسة. وعن نفسي فإني معنيٌّ بأننا طالما تمسكنا بالمناظرة وسيلة لتعلم التفكير النقدي، فإننا نقع في نفس المشكلة التي أشار إليها جريجوري. إذ قد نستخدمها كأداة اعتبار للتفكير النقدي فيما مضى، بدلا من استخدامها لدراسة كيف نفعّل التفكير النقدي في الممارسة والتطبيق. وهنا يقدم هذا الفصل اقتراحا بأن نعتبر المناظرة وسيلة لتعلم التفكير النقدي نفسه، وليس باعتبارها مجرد أداة تقييم له. وهذا ينبع من اعتقادي أن النظر إلى المناظرة بهذا النهج يمكن أن يساعد الطلاب على رؤية التفكير النقدي كمجموعة من السلوكيات في صلب ثقافة المرء، بدلا من أن تكون مهارة خاصة تفيد في مواقف معنية فحسب.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: لماذا أنظر إلى المناظرة على أنها "منهج"؟ وإجابتي على هذا السؤال تكمن في أن المناظرة تتطلب تفكيرا يقظا وثاقبا في سياق معين؛ للوصول إلى عقول الآخرين - أي المستقبلين؟

فالمناظرة تتطلب أن يكون التفكير مركزا مترابطا ظاهرا للعيان. وفي أغلب الأحيان متزامنا، حيث تكون الاستجابة النقدية ردا فوريا على منطوق الآخر. فالمناظرة ساحة تدريب جيدة على الاستحضار اللحظي للتفكير الثاقب والرسائل المقنعة للمستقبلين - والمستقبلين (أو الجمهور) هم العامل الحاسم. وتجبر المناظرة الطلاب على اختيارات صعبة من خلال قليل من الحقائق اليقينية، في وقت يكاد لا يذكر، ليحظى بموافقة الجماعات ذات الاهتمام بالقضية المطروحة.

فماذا عندما نبلور المناظرات حيث تصبح وسيلة لتعليم التفكير النقدي؟

هنا أرجو توضيح أن المناظرات تشجع الطلاب على استيعاب التفكير النقدي كثقافة أكثر من اعتباره مجموعة من المهارات. وعندما يكون التفكير ثقافة، فإنه يصبح منظومة من السلوكيات والعقائد التي ينتظم المرء في أدائها، حتى يكون مشاركا في التفاعل الإيجابي في المجتمع - ذلك التفاعل الذي يمثل مفتاحاً لحياة الإنسان في تعايش وتعاون صحيين. إن الممارسة الثقافية تعد شبيهة بدراسة اللغة أو الموسيقى - وهي الأمور التي في ظاهرها مهارات فنية، لكنها تعرض ذاتها في معظم الأحوال على أنها جزء من حياة

الإنسان، وتوجد روابط بين ممارستها وبين جوانب الحياة الدنيا. والفكرة القائمة على قيام الطلاب بالانخراط في المناظرات بدلا من وسائل التدريس التقليدية، تنبع من أن التدريب عليها، يساعد الطلاب على عبور الفجوة بين تصورهم وتعلمهم للتفكير النقدي، وبين حياتهم اليومية التي يعيشونها بالمواقف التي تحتاج التقييم. وعندما نركز على ممارسة التفكير النقدي في السياق العام للدور الثقافي للجامعة، فإن ذلك يساعد الطلاب على الفهم الأفضل للدور الحيوي للتفكير النقدي في الحياة الاجتماعية.

التفكير النقدي ثقافة

هناك تعريفات كثيرة للتفكير النقدي، مبثوثة في العديد من الكتب والمقالات وأنواع أخرى من المصادر. ومع كثرة التعريفات التي تتنافس في استيعاب كافة الخصائص التي يمكن أن تكون ضمن التفكير النقدي في عدد من الجمل، فإننا نصل للدرجة التي قد تفقدنا رؤية العناصر الأهم في هذا النوع من التفكير. وهنا تقدم لنا الباحثة بيل هوكس bell hooks [اسم مستعار] تعريفا مبسطا فحواه أنه العثور على إجابات للأسئلة اللانهائية لطفل مستعلم. ثم إن استخدام تلك المعرفة تمكنك من تحديد أي الأمور أهم وحتى يتحقق لنا ذلك، فإن هوكس hooks تقدم لنا عددا من التجارب والممارسات - كل شيء من أول الأسئلة المعروفة جيدا "Five ws" [من، ماذا، أين، متى، لماذا] التي يتعلمها التلاميذ في الولايات المتحدة، كعناصر للكتابة الوصفية descriptive، حتى قاعة المحاضرات في الجامعة –وفي هذه الأخيرة على الأستاذ أن يؤكد على تفتح ذهنه لاستيعاب حقيقة أنه لا يعرف كل شيء عن موضوع ما. وباختصار فإن تعريف " هوكس" يعتبر تعريفا قيما لسعة أفقه وللأسلوب الذي تلفت به انتباهنا إلى التفكير النقدي كعملية ملازمة للحياة.

وهكذا فإن معالجة التفكير النقدي بهذا الأسلوب يتوقى بعض السقطات الكئيبة في تصوير التفكير النقدي على أنه معرفة بعض الأمور، وتعميم التعرف على بعض العمليات أو "خانات" - يُعلَّم عليها عند قراءة حجج شخص ما. ولا أتصور أن أحدا يتحمس لتدريس التفكير النقدي بهذه الطريقة. وإن ما أظنه هو أن تعاطفنا مع الموضوع

يحجب عنا أهمية التواصل مع الطلاب على أرضية ثابته عمادها: ماهية التفكير النقدي، وماذا يقدم للمجتمع.

وما أراه أن التفكير النقدي يكون له معناه إذا اقتنع به الطلاب كوسيلة يستعان بها حيال المواقف التي تحتاج إلى عصف ذهني. ويمكن للتفكير النقدي - إذا سلمنا بما تفترضه هوكس hooks فيه من سلامة ومرونة أن يكون له دور، حتى في أمور شائعة، كفن الطبخ أو ممارسة اليوجا. وإذا طبقنا التفكير النقدي في مجالات كالهندسة والرياضيات أو العلوم فإنه يمكن أن يتلاشى من ذهن الطلاب. فالتفكير النقدي ينبغي أن يمارس بانتظام بدلا من أن يكون [محذوفا] في بعض الأوقات. إنه ليس من الأشياء التي تحمل في طياتها الإجابة الصحيحة. وإنما يقع ضمن الأمور التي تتطلب حركة قدح ذهنية يومية حتى تجني ثمارها. إنه - أي التفكير النقدي - يذكرني بتعلم اللغة أو دراسة منتج فني مثل طلاقة التعبير.

وهذا هو السبب في أن المناظرة - مثلها في ذلك مثل المسابقات التي تعقدها منتديات جامعتك سنويا - يمكن أن تكون أفضل أنشطة التفكير النقدي التي يمكن أن نجاريها، أو نسير على منوالها، إذا أردنا تعميم الفائدة على جميع الطلاب: فالمناظرة تتم ضمن سياق مُعايش ونقدي وفني - وفي الممارسة التقليدية فإنها كانت ترتبط في الأذهان بالتفكير الواضح. وأيا كان المشاركون في المناظرة، متحدثين أو ضمن جمهور الحضور فإن المناظرة تجد طريقها لاستدعاء تفكيرنا النقدي حول جانبي الموقف أو القضية بنهج فريد.

فهم كيفية اجراء المناظرة؟

قد ينظر إلى المناظرة على أنها ساحة للمنافسة، وربما اختبار للقدرة على التفكير النقدي - حيث المطلوب عبارات مهرة تنطلق، في برهة من الزمن، حول قضية جدلية ثم يجري التصويت عليها لتحديد الفائز. والواقع أن المناظرات التي تحدث فيها مسابقات تشبه ذلك كثيرا، لكن ذلك ليس كل ما يقال حول المناظرات.

قد يكون إجراء المناظرة في وضع كوضع الفصل الدرامي مثيرا للمشكلات. خذ مثلاً

هذا الوصف ترصده ديبوراه تانين Deborah Tannen حيث راقبت فعلا "حين كان الطلاب منهمكين في مناظرة ساخنة" و "مستوى الضوضاء يؤكد لمعلمهم أنهم منخرطون في تعلمهم الذاتي" إلا أن جميع ذلك لم يكن مبشرا بالنسبة لتانين Tannen. إذا أن "أغلبية الطلاب كانوا جلوسا صامتين، وربما كانوا مُركزين" وربما كانوا غير مبالين أو حتى مرحانين turned off بالفعل، وأن الطلاب الذين يتناقشون لا يعالجون القضايا -التي لا تستحق كل ما يبدونه من الخلاف - بنبرة هادئة، فما بالك بالقضايا المتشابكة أو المعقدة؟! إنهم لا يملكون هذا الترف [في الأناة أو الروية] لأن هدفهم هو الفوز بنتيجة المناظرة. ولذلك يلجأون إلى أكثر التعبيرات في حججهم - فظاظة وإثارة (,Tannen 1998 256). والأمر الخطير هنا أن نستخدم المناظرة دون التطرق إلى التفكير النقدي في القضية المطروحة وخروجا من ذلك المأزق فإني اقترح أن نستخدم المناظرة كوسيلة للتوعية بالتفكير النقدي، كما يحدث مع الطلاب الذين يعرضون لنا تجاربهم، أو نأتي بعمل فكري ما، ثم يطلب إلى كل المشتركين في المناظرة سواء كانوا من المُستقبلين أم من المتحدثين أن يقوموا بتقييمه.

ومن خلال هذه الرؤية للمناظرة فإن نحتاج إلى التعرف على الخطابة. والخطابة نظر إليها في معظم مراحل التاريخ البشري، على أنها مصطلح أفضل في الدلالة على الحديث الذي لا أساس له، والذي ينتج عنه اعتقادات فاسدة؛ وقبل أن يطلع علينا هذا المفهوم الحديث، كان القائمون على تعليم الخطابة ومفهومها، يتناولونها على أنها من قبل جعل أمور مثل: الحقائق، والبشر، والأحداث، قابلة للفهم في سياق جمهور بعينه. إن القراءة والكتابة التي كان ينظر إليهما باعتبارهما فرعين لأب أكبر، أعني فن الخطابة، هما اللذان نركز عليهما، في أيامنا هذه، كوسيلة لتعلم فن آخر عمليا، ألا وهو التفكير النقدي. ويعزى إلى أرسطو قوله إن الخطابة كانت الفن الذي يحيط بكل ما يمكن من وسائل الإقناع في موقف معين (Aristole 1984) وقد دفع ذلك بعض الباحثين في الخطابة - بفطنة نقدية - إلى تبني فكرة أن الخطابة تشمل ما يمكن أن يعتبر ضمن مجالات التفكير النقدي: "إن الخطابة تعود إلى فترة بعيدة في أغوار التاريخ، حيث كانت الظروف الملحة وقتها تتطلب التصرف، حتى في ظروف تعاني من شح المعلومات الموثوق بها لاتخاذ

القرار الأفضل " (Farrell 1995, 277). وهكذا أيضا يمكننا التعرف على المواقف التي يتجلى فيها دور التفكير النقدي. وما يزال النقاش دائرا بين الدارسين لسنوات طويلة حتى الآن، حول ما إذا كانت الخطابة نهجا يمكن استخدامه لبناء وتكوين المفاهيم. ومنهم من ذهب، فيما كتب، إلى أن الخطابة يمكن أن تستخدم كمنهج لغرس المهارات والمعارف (Scott 1967). وهي الآن تستخدم كنافذة للبحوث على الخط المباشر، حيث يتم تصليف، وتنظيم وإعداد اللوغريتمات Algorithmic الخاصة بالاستنتاجات لإقناع الباحثين بحجية المعلومات المعروضة أمامهم. (Whitson and Poulakos, 1993 (Johnson 2012). كما نظر إلى الخطابة على أنها، أيضا، نافذة فنية. وجاء تعريف الخطابة في الكتابات العلمية الحديثة على أنها دراسة التمييز بين البشر ، وما يتبع ذلك من فروق فرعية نابعة من كل تصرف يقومون به (Bruke 1968, 23).

ويوفر الحوار بالحجج من المنظور الخطابي فرصة للطلاب لتقييم لا يطبق على الآخرين فحسب، وإنما يطبقونه على ما يفعلونه هم (أنفسهم). وفي هذه الحالة فإنهم يضطلعون بمهمة بلورة الرسائل messages القابلة للإقناع بخصوص القضايا غير اليقينية، كما يصبحون مسؤولين عن تقييم هذه الرسائل، عند سماعهم لها، كل منهم للآخر. ويمكننا النظر إلى استخدام التفكير النقدي للخطابة على أنه عنصر مخفف على كل من "المجهول" - أي القضية التي تواجهها - و "المعلوم" - أي العالم من حولنا والحقائق الماثلة فيه - أو بعبارة جامعة: كل ما يواجهه البشر في عملية صنعهم للقرار. ومعنى التخفيف هنا هو توفير البدائل - أو مساحة للمناورة - لصانعي القرار، والمناصرين أو ذوي المصلحة.

إن كثيرا من الناس يواجهون المشكلة بأفكار جامدة - مستيقنين أنهم على حق - ويظنون أنهم بالحجج البراقة يحققون الانتصار لما يظنون أنه حق. وفي مواجهة التوجه على النحو المذكور، فإن نقطة البداية التي ينبغي الاتفاق الصريح عليها قبل الدخول في مناقشة القضية المطروحة، أنها ليست مقدسة وإلا لما جئنا لمناقشتها. إن هذه الأرضية هي التي يمكن على أساسها التحاور الخطابي.

وكي يتحقق الوجود السليم للمناظرة، فإنه ينبغي، كما ينصح كل من تشايم بيرلمان ولومي أوليبريكتس تايتكا Chaim Perelman and Lucie Olbrects-Tyteca أن يتحقق وجود جمع من العقول النشطة في توقيت معين. (المؤلفان السابقان 1969 ص،14). وعلى الطلاب الذين يشتركون في المناقشة أن يبدؤوا مباشرة بتفكير نقدي متسائلين: من هم أصحاب العقول المعنيون بهذه القضية؟ وهكذا يتحول الاهتمام من التأكد من صحة المادة التي تم التحقق منها -حيثما كان في المحاضرة أو في قاعة دراسية أخرى- إلى من هم الذين ينبغي أن يتوجه إليهم فحوى النقاش. وتسليط الضوء على عدم الاطمئنان إلى موقف المستقبلين [جمهور الحاضرين] يقتضي من الطلاب العودة إلى القضية بنظرة جديدة: وتحليل المعلومات من خلال الصورة التي يتخيلون أن الحضور كونوها عن المناظرة.

وهنا سيكون أثر التخفيف ظاهرا عندما يعيد فريق الحوار شرح الحقائق أو المشكلات بمصطلحات مختلفة، وبذلك فإنهم يعينون صناع القرار على رؤية المشكلة أو المشكلات بكافة الزوايا الممكنة. وهنا أثر التخفيف الذي يحدثه الخطاب كثقافة تتيح للأفراد ممارسة الحوار الحر. والممارسة هنا تشمل كلا من التآلف مع التفكير النقدي وكذلك مزيد من التحسن في إجادته. وعلى الإجمال فإن التفكير النقدي يساعد الناس على أن ينظروا إلى العالم على أنه يشد بعضه بعضا، وأنه أكثر تغيرا، لأن الناس يستحضرون العلاقات التي تجعل الوضع أكثر صعوبة. وهنا تعد الخطابة والتفكير النقدي كاشفين للنقاط الكؤودة التي تحتاج إلى إعادة شرح حقيقتها وتشجيع إعادة التدقيق فيها.

ونشبه هذه الفكرة تمرين التفكير النقدي الذي اقترحه، بيتر إلبوPeter Elbow كأسلوب لتعليم فن الكتابة: أي لعبة الشك، التي نعرفها جيدا ونمارسها جيدا أيضا عندما نواجه حجج الآخرين ولعبة المعتقدات (*) believing game - التي لم يتم تعلمها

(*) لعبة المعتقدات: لعبة تكون فيها معرفة اللاعب باللاعبين الآخرين احتمالية غير يقينية (المترجمون)

جيدا - أي كيف تعتمد على السبل التي تؤيد أو تصدق الحجج التي تسمعها من الآخرين. فكتب يقول: "إن وظيفة الجماعة في لعبة الاعتقاد، أن يساعد كل منهم الآخر على أن يثق في أمور أكثر، ويجرب أكثر؛ وبذلك يتحرر من المستوى الأولي الشائع في الميل إلى ما تذهب إليه الأغلبية. (Elbow 1998). ويعد هذا النوع من العصف الذهني عنصرا ضروريا في توليد المعرفة المتجددة، كما يعد من أفضل السبل لاكتشاف أن فكرة ما تستحق الاستبعاد أو الرفض. ويستطرد Elbow قائلا "إن الشك أقصر الطرق إلى النقد، والجدل، والمناظرة، ومحاولة الإنسان أن يخلص نفسه من أي من الانخراط الشخصي في أي توجهات فكرية، وذلك من خلال استخدام المنطق. أما الاعتقاد، فهو أقصر السبل للإصغاء، والتثبت، والدخول في تجارب أكثر اكتمالا وإعادة تشخيص وفهم الأفكار من أعماقها" (Elbow 1998). إنه يعتقد، كما أعتقد شخصيا، أن بناء الرؤية الصحيحة لقضية تأتي بالنظر إلى جانبيها الإيجابي والسلبي كمفتاح لاكتمال ممارسة التفكير النقدي. إننا في حاجة إلى تشجيع الطلاب على تبني الأدلة، وكذلك على استبعادها. ولا شك أن الجدل الصحي يحقق كلا الأمرين بكفاءة عالية.

فالجدل الصحي أو المناقشة، من أفضل أنشطة الفصل للتثبت من لعبة أيهما يفوز الاعتقاد أو التصديق أم التشكيك. ويتم اشتراك الطلاب سواء بالتحدث أم بالإصغاء. وما دامت الفكرة المطروحة تعرض بلطف أو روية - فإن كثيرا من الارتباطات في طيات بنيتها تتكشف –ومن ثم يبدأ المستقبلون (جمهور الحاضرين)- في دراسة ما يمسك هذه البنية ككل. ويبقى السؤال هنا: كيف يمكننا أن نستمتع، بمناظرة قيمة في الفصول الدراسية أو في مقر الجامعة؟

كيف تبدو المناظرة؟

أينما كنت تقضي وقتك في قراءة هذه الصفحات - داخل مقر جامعتك - فإن هناك ناديا للحوار مليئ بالحياة والحركة.

هذا النادي يديره طلاب متطوعون في غالب الأحوال، وفي حالات نادرة يتولى أحد أعضاء هيئة التدريس مسؤولية الإشراف على أنشطته. وإني أقترح عليك بإلحاح أن

تصل إلى هذا المحفل حتى يساعدك في التخطيط لاستخدام المناقشة في تعلم التفكير النقدي في مقررك الذي تدرسه. إنهم طلاب، يهوون المناقشة، ويجيدون وضع عرض توضيحي لفصلك لما يمكن أن يكون عليه مشهد المناقشة، وكيف تجري في جو طليق. والعيب السلبي الوحيد أنها يمكن أن تصل إلى درجة عالية من الإجادة، للدرجة التي تعكس شيئا قليلا من القلق البارد على فصلك في بداية المناقشة - إذ قد يساورهم الظن بأنهم لن يصلوا أبدا إلى هذا المستوى من الجودة.

ويمكن للمناظرة أن تأخذ أشكالا مختلفة ومظاهر متنوعة، إلا أنني معنى هنا باستخدامها في تعليم التفكير النقدي، في سياق خطابي وتلطيفها لمواقف الامتحانات، ولكي يتم ذلك فهناك بعض الشروط التي ينبغي تحقيقها. ولنستدرك بالقول: إنه لا يهم الشكل الذي تختاره لإجراء المناظرة التي يجريها فصلك، طالما يتوفر لها بعض الخصائص المهمة. فينبغي: أولا، أن يكون العنوان المطروح معبرا عن موضوع، وليس في صيغة سؤال، وإنما قضية تحتمل القبول أو الرفض. وثانيا: أن يكون هناك زمن محدد ليحظى الخطاب بدرجة مقبولة، وأن يكون هناك ترتيب للمتحدثين. كما ينبغي أن يتاح توجيه أسئلة من يتحدث لآخر كجزء من جلسة الحوار، لا يهم الموضع الذي تتخذه الجلسة، وسواء أخذت شكل قاعة محكمة أو جلسة تحقيق برلمانية. ويساعد التعرف على ما يريد الطلاب أن يفعلوه في تهيئة الجو المناسب لتحبيبهم في المشاركة.

وعندما تتم المناظرة حول قضية تحظى باهتمام عام، كأحد أنشطة المقرر، فإننا نتيح للطلاب ،بذلك، أن يمارسوا لعبة التصديق والشك. وأيا كان السلوك الذي تختاره، فإنه ينبغي أن تكون القضية المطروحة مما يمكن إثباته أو رفضه، وفي الحالين يلزم التفسير القائم على الحجج المقنعة؛ لتبرير اختيار أي منها. وهنا لابد للطلاب أن يقرؤوا ويبحثوا لإعداد حيثيات كل من الاختيارين. ويجعل هذا التدريب الطلاب مدفوعين إلى عمل الفريق كي يتسنى تشجيع الطلاب بعضهم البعض على تقييم الأدلة والبراهين التي في حوزتهم. وهل هي مقنعة؟ وأيها أكثر إقناعا؟ والأهم من ذلك ألا يقبل من الطالب أن يقتصر في بحثه على جانب واحد من جوانب القضية المعروضة. نظرا لأن ذلك سيتم توزيعه عشوائيا. وتقوم فكرة العشوائية على تحقيق هدف تربوي مفاده: تحقيق قدرة

الطلاب على معالجة المواقف المتعارضة دون تحيز مسبق لسبب أو لآخر. وبصفة عامة، فإن هذه المسألة لن تكون ذات أهمية، في حال كانت القضية المطروحة في الفصل غير ذات صلة بمشاعر الطلاب أو عواطفهم. والعجب أن ذلك يمكن أن يحدث بعد نهاية الجلسة - فلنحذر ذلك!

والآن دعنا نأخذ بالتفصيل مثالا لتوضيح كيف يطبق هذا النهج.

لقد طلب إلي أن أراجع مقررا في التفكير المنطقي للمعلمين، الذين يريدون الاشتراك في مؤتمر حول قضية النوع المجتاح أو النوع الغازيinvasive species . فاقترحت أن نبدأ بصياغة القضية بوضوح. وفي هذه الحالة فإن كل إنسان يمكن ان يري النقطة التي يستطيع أن يشارك فيها. واخترنا الشعار التالي: "الأنواع الغازية: ضررها أكثر من نفعها". وعلى الفور نهض الطلاب إلى استخلاص الحجج المؤيدة لجانبي القضية من خلال المادة التي قرؤوها في المقرر. ثم سألتهم من يظنون أنه معني بهذا الموضوع؟ وبعد مناقشة السؤال أصبحت المناقشات أقل حول حصانة الأدلة، وتحول الاهتمام إلى كيف ولماذا يحظى دليل ما على القبول لدى الجميع على اختلافهم. وبدلا من التركيز على تُرى من يملك "الدليل الأفضل" ذهب الطلاب ينظرون بعين ناقدة إلى المعلومات ومتلقي أو مستقبل المعلومات. وأخذهم حبل التفكير إلى النظر في أسباب التأييد، وأسباب الاعتراض، وما هوا السر في تأييد مستقبلين معينين للمصادر، وما السر في اعتراض الآخرين عليها؟ وهنا تتجلى القدرة الفريدة للمناظرة على الجمع بين التصديق والشك، كطرفين، في موقف تطبيقي واحد. ففي المناظرة على الإنسان أن يبدأ بالشك ليصل إلى اليقين، والعكس صحيح "فلعبة" التصديق أي الثقة، "ولعبة الشك" تصبحان جناحين لعملية واحدة. ويمثل الطلاب الذين لا يشتركون في تقديم روايتهم في إحدى المرات دور الجمهور المُستقبِل. وهؤلاء يعتبرون أصحاب دور حيوي. إذ يمكن أن نشكل منهم فريقا كحكام، أو توزيعهم في فرق صناع قرار يتشاورن فيما بينهم، ثم يقدمون انتقاداتهم حول المناقشة. ومثل هذه الطريقة في توزيع الأدوار تضفي عمقا لتعلمهم التفكير النقدي سواء منهم المتحدثون أو المستقبلون. وهناك طريقة أقل شهرة حيث يوزع الطلاب في فرق ليجروا مقارنة ويبينوا أوجه التناقض، بين ما قيل وبين ما كانوا يتوقعون أن يُقال.

وهكذا يصبح جميع طلاب الفصل مندمجين في مناقشة القضية المطروحة أمامهم. وهذا الاندماج أو الانخراط المباشر في المقررات الدراسية، هو ما تطلق عليه هوكس Hooks الممارسة الأساس للتفكير النقدي. فبدلا من الحكم على مصداقية السؤال، فإن الطلاب يحكمون على ما بذل من جهود الإقناع، ويقيّمون مدى نجاح المتحدثين في معالجة عرض القضية على المهتمين بها.

وهكذا ينظر إلى التفكير النقدي على أنه سلوك يومي، وليس أشبه بمطرقة تستخدم فقط حين يظهر المسمار. وعلى هذا تُتاح للتحليل والتفكير النقدي فرص أوسع مما توفره العملية التربوية في الوقت الحاضر. ومن الطبيعي أن تكون هناك اعتراضات تواجه ما نقول. فقد يدعي البعض أن حدود التوقيتات الزمنية والتركيز على الفوز يقلل من إمكانية المناظرة في تعليم التفكير النقدي. ولعلي اوافق على وجهة النظر هذه، إذا لم تجر المناقشة في سياق خطابي - بمعنى أن السياق الذي تحدث خلاله عملية الإقناع يتضمن حشدا من الأمور، ويتسبب فيما يطلق عليه ظاهرة الفائض المعلوماتي، والظواهر الأخرى التي لا تعنينا. فالأفق الذي تجري فيه الخطابة معني بإثبات مفاهيم، ونفي أخرى. والمناقشة التي تجري في هذا السياق تشجع الطلاب على الاستكشاف النقدي للأسباب التي تجعل للحقائق معناها لدى الجمهور، وللكيفية التي يحدث بها ذلك.

نحو جعل التفكير النقدي ثقافة

على الموسيقار والعازف أن تكون لديهما خلفية ثقافة حتى يكون لفنهما معنى.فمن واجبهم أن يتعرفوا على المواقف ذات العلاقة، تزامنها، وتنوعها في الأداء (يخطر على البال هنا النبرات وكذلك إعادة توزيع الأعمال التاريخية –الكلاسيكية-) وأذواق الجمهور. وفي رأيي أن المناظرة تجعل التفكير النقدي فنا هادفا. فالمناظرة تتيح توقيتا ومواقف متضاربة وتنوعا في الأداء. وكل هذه الأمور تجعلها تكليفات تنطوي على التحدي والمتعة، وكلاهما يساعد الطلاب على تكوين علاقة وجدانية وفكرية، لها أهميتها، في الفن.

ولماذا نستخدم المناظرة لتعليم التفكير النقدي؟

أعتقد أن ذلك يرجع إلى ما ينبغي أن تكون عليه نظرتنا إلى التفكير النقدي - إنها ينبغي أن تكون على اعتبار أنه: ثقافة، وليس مجموعة مهارات فحسب. وأنا هنا لا أتبنى النظرة إلى المناظرة على أنها الأفضل لتعليم التفكير النقدي، ولا أقول إنها الطريقة الوحيدة التي تصلح لذلك. إنها تتمتع بميزة محددة في الواقع، ألا وهي أنها لا تكشف النقاب عن حقيقة القضية وما وراءها فحسب، وإنما أيضا تركز الانتباه على الخيوط الإنسانية التي تربط بين هذه العناصر جميعا. وتفيد المناظرة أيضا في تخلصنا من عمليات التقييم التي اعتدنا إجراءها على الأمور التي ثبت صحتها. وتجعلنا نركز على تلك العمليات ذاتها. يقول روبرت برانهام Robert Branham:

> إن الرغبة في توجيه آراء المرء نحو قضية جدلية أمر ضروري، لكنه ليس عاملا كافيا للأداء الناجح للمناظرة. فنظرا لأن أي رأي لا يختبر بصدق، إلا اذا تمت صياغته بأقوى تعبير ممكن، كما يجب أن يسند هذا الرأي بأفضل الحجج المتاحة، وأقوى الأدلة والإثباتات التي يمكن حشدها. إنه لا يكفي التمسك برأي ثم إثبات صحته، بل على المرء أن يتبناه لأفضل الدواعي أو الأسباب المنطقية(1991،3).

إن المناظرة تمثل مجالا للتدريب على التمييز بين أن تكون على حق،وبين إثبات ذلك الحق. وهذا التمييز يعد واحدا من مهارات العرض والتوضيح. إنه فن رسم خطوط الارتباطات ورصد التساؤلات المطروحة حولها. ويقوم جمهور المستقبلين والمناقشون بتقدير إيجابي للقدرات الإقناعية للمتحدث، ليس لأن نجاحها جاء لأنها "ضربة حظ ولكن لجودة الكيفية [الدائمة] التي أدى بها صياغة التعبير، وعرض الأدلة. إنها أقرب إلى القول المأثور لدى مدرس الرياضيات "اشرح خطوات الحل... وإلا لا درجات لك عندي".

فالمناظرة تدفع الطلاب إلى عرض الكيفية التي يؤدون بها عملهم، والذي يظهر بدوره الروابط بين الثقافة، وبين القضية، وبين البراهين. وهذه العملية تهدئ من الجدل، ومن ثم تساعد على الرؤية الفاحصة لمواضع الاتفاق والاختلاف. بعبارة أخرى فإنه بدلا من التركيز على الحصول على الحقائق التي تثبت أن الجانب الآخر مخطئ بنسبة مائة في المائة، فإن المتناظرين أحرى بهم أن يحددوا، ويوصفوا ويتحققوا من الروابط، أو

الخيوط التي تجمع بين الأدلة، وموضوع القضية والمقولات المختلفة للأطراف (المتنازعة).

وغالبا ما يحدث في مناخ الحياة السياسية المعاصرة، أن تذهب الاختلافات بعيدا في الاستقطاب للدرجة التي لا يجد فيها إعمال التفكير النقدي مساحة للعمل. ويصبح "التفكير النقدي" مجرد سلاح في ترسانة هذا الطرف أو ذاك، لإفساد الوصول إلى اتفاق. وكأنه يتحول إلى تعبير مجازي لأحد أطراف القضية، مما يقف عقبة أمام إزاحة الاستقطاب. إن التفكير النقدي الذي يتم تعلمه من خلال المناظرة يهز المفهوم التقليدي "للإجابات الصحيحة" حيث يصل إلى استنتاج مثير فحواه "وماذا نصنع إذا لم نجد إجابة صحيحة أو بالتعبير الشائع الإجابة التمام؟

وعلى الرغم من أن التفكير النقدي يعد مُتعبا لأنه يشعرنا، بالحيرة كما نحن في هذه اللحظات....ماذا نفعل إذا كنا لا نعرف ماذا نفعل؟

وهنا تنفعنا المناظرة في كشف اللثام عن جوهر القضية، حيث تتيح للمشارك في المناقشة رصد العوامل الداخلية أو الخفية في تكوين الموقف من القضية المطروحة. وتساعد العوامل المهدئة للآثار الناتجة عن سخونة المناظرة في إتاحة الفرص للطلاب للنظر في القناعات التي تلقوها في فصول الدراسة، وإطلاق العنان لمحاولة تعديل أو العدول عن بعض وجهات النظر. ويستطيعون بهذه الطريقة أن يتبينوا نوع الصلة بين وجهات النظر تلك ووجهات نظرهم الذاتية.

وقد يكون العطاء الفريد الذي تقدمه المناظرة - أعني إتاحة الفرصة للدخول في لعبة الشك والثقة أو التصديق - مصدرا أيضا للخطورة على الطلاب. ولدينا انتقاد من كل من رونالد ويلر جرين Ronald Waler Greene ودارين هيكس Darrin Hicks حول أسلوب التحويل أو التكليف بدراسة أكثر من زاوية في القضية، مدعين أنها تصل بنا إلى ديمقراطية نشاز. فتصبح هذه الطريقة شكل من أشكال القدرة المضافة للمناظرة، مهيئة الطلاب إلى تخيل دور متعهد القيم الفريدة للحرية.

إن المناظرة التي تدور حول أكثر من جانب في قضية ما، تعد أسلوبا لتنمية السلوك الأخلاقي، الذي يسير جنبا إلى جنب مع نموذج السلوك الجمالي الخاص بالفصل. ويصاحب ذلك ما يتم تدريسه عن شرعية عملية إصدار الأحكام. فمناقشة الجوانب المتعددة تكشف لنا أن عولمة الليبرالية أقل من أن تكون سلوكيات فهم عالمية، وأن همها الأكبر هو نشر واستيعاب ثقافة التقنيات. (Green and Hicks 2005).

ويسفر ذلك عن إثارة موضوعات ليبرالية، يمكنها استخدام أساليب تقنية للنظر في كل جوانبها، حتى يبدو لنا وكأن المناظرات غاية في ذاتها - كجزء من حزمة لتكوين المواطن الديمقراطي. وعليه يمكن أن تنحى قضايا مثل: الطبيعة العنصرية، والتمييز الطبقي، وتحويل الانتباه الفردي إلى زرع قناعة شخصية للبحث في فكرة الشكل المثالي للمواطنة.

إن تنحية القناعات الشخصية جانبا، وتقديم حجج الغير عليها، تظهر أن المواطن ضحى بميوله الشخصية ورؤيته الخاصة لما هو أصوب، من أجل الصالح العام. وهذا يعني أن المواطن يدرك الأولوية الأخلاقية للحوار الجدلي في المناظرات الديموقراطية. وهذا الإدراك لا يمكن تحقيقه إلا عندما يرحب الإنسان بالتقيد بالنتائج حتى مع مخالفتها لقناعاته الشخصية (Green and Hicks 2005, 126).

وفي المقابل نجد أن بلوغ هذا الوعي يصبح، ممكنا فقط، إذا تم الاستفادة من مزايا طبقية معينة، يجعلها التصرف الأخلاقي قابلة للتنازل للرأي المعاكس لصالح الآخرين الذين هم موضع الشبهات. وهكذا نجد أنفسنا في كيمياء تعبير جذابة عندما يتم بلورتها ضمن معايير تكوين الأحكام تحت شعار الديمقراطية.

أما انتقادهما للمناظرة فإنه أشبه بحكاية تحذيرية موجهة إلينا نحن المهتمين بالتفكير النقدي. إذ أنهما يحذرانا من الأشكال التعليمية المبالغة، ظاهريا، في حيادها،والتي يمكن أن تنزلق بسهولة نحو خدمة نظم قوي أكبر، تشتد الحاجة إلى انتقادها. فالمناظرة، والحوار بالحجج ليسا محصنين أمام القوى التي تبغي أن تجعلهما خادمة لنظم وسلطات قوى أخرى، تحت شعار الحرية. ومع ذلك، فإن جرين وهيكس – للحق- يخصون بانتقادهم حالات معينة من جدل المناظرات.

ولنكن على يقين من أن المناظرة كانت ،وستظل كذلك، نهجا فعالا لتحويل نزعات المناقشة إلى مُعين على تنمية مهارات التفكير النقدي، من خلال تعليم الطلاب تحليل القضية المطروحة. وقد يصدق ذلك أيضا بالنسبة للحوار بالحجج مع طرفي القضية، حيث يعتبر جزءا مهما من المناظرة من حيث مساعدته للطلاب فيما ذكرناه من تحليل القضية. ومع ذلك يبقى ذلك الإنجاز مرهونا بالمعايير الأخلاقية. والمعايير الأخلاقية في مناظرة كلا الطرفين تعتمد إلى حد كبير على رؤيتنا لها، وبالتحديد ما إذا كانت أسلوبا تربويا أم خطابا عاما (Green and Hicks 2005, 103).

والتدريب الذي أقترحه ليس مسابقات متتابعة، وإنما يمكن النظر إليه على أنه مسارات تنافسيه لجعل الطلاب يقبلون على "لعبة " الثقة أو التصديق و"لعبة" الشك. كجانب من التفكير النقدي. والتفكير النقدي كثقافة ينبغي أن يتمثل فيه معايير السلوك التي يتبناها أبناء تلك الثقافة، في مسابقات يمكن للمناظرات أن تتبنى خلالها أهدافاً مثل: تعليم الجمهور، أو عرض المقولات المتنوعة التي صدرت عن الطلاب أثناء ممارستهم للعبة المرهفين (واحداً مع الآخر)، خلال النشاط الذي كلفوا به. وبالنسبة للجمهور، فإن هذه التجربة يمكن أن تتم من خلال لعبة المربعات الناقصة في صورة قد تبدو مكتملة. أو مثلما حدث عندما استضفت مناظرة عامة حيث عقب أحد الحضور في نهايتها قائلاً " لقد جئت هنا وأنا أتوقع أن أرى دماء تسال أو مشاجرة تشتعل، لكني أغادر المكان، وقد اهتز يقيني في الرأي الذي كنت عليه بالنسبة للأمور التي جرى نقاشها" تلك هي النتيجة التي يمكن الوصول إليها عندما يتم تعليم التفكير النقدي من خلال المناظرات، كما لو كانت مجموعة من السلوكيات ترسخ وجودها كثقافة.

المناظرات كتربية للتفكير النقدي

إن اشتمال المقرر على تكليف أو تكليفين بإجراء مناظرة عامة يمكن أن يختصر مسافة طويلة نحو هدفنا الذي نسعى إليه من تعليم التفكير النقدي، ألا وهو اكتساب القدرة على طرح الأسئلة حول المسلمات أو الأسس التي يستند إليها تصريح ما، في الموقف الذي يطلق فيه ذلك التصريح. والحقيقة أن سلوكياتنا التربوية حالياً لم تصل

إلى المستوى الذي نواجه به تحدي تعليم التفكير النقدي، وفقاً لملاحظة ميتشيل Mitchell التي فحواها "أن ما لدينا من معالجات تربوية لا تصل إلى النجاح في مهمة تحفيز الطلاب على لعب الأدوار الإيجابية لريادة الفكر الرصين (2011, 124) ويرى ميتشيل، الذي يعد أحد المؤيدين للنهج الأكثر اعتماداً على الحوار، وفقا لمفهوم "فريري"، أن تقمص مواقف القضايا الجدلية، يفتح الباب أمام الفصل لقيام طلاب المدرسة بأدوار متنوعة، فمثلاً يقوم الطلاب بدور المنتجين والمحررين للمعرفة التي يتلقونها عادة من المعلم من خلال تقديمه لقراءات، أو بإلقاء محاضرات بينهم. ويقترح ميتشيل أنشطة يقوم بها الطلاب من منظور المشاركين مباشرة في النقاش وتنطق بالذي تود المجموعة أن تقوله. وهنا يقدم الطلاب، من خلال العصف الذهني ومن خلال القراءة، تصوراً للأدوار التي يمكن أن يقترحها كل طالب أو مجموعته في المواقف التي تصدر على امتداد العالم على أرض الواقع.

ومع أن ميتشيل لم يكن من منتقدي لعبة تقمص [أو محاكاة] الأدوار، إلا أنه لم يفته أن يذكرنا بأن كثيراً من الطلاب الذين يشتركون في المناظرات التقليدية هم أنفسهم لاعبو أدوار أصلاً، ومقتنعون تماماً بما يفعلون. ولذلك فإنه لا ضرورة في المناظرات العامة أن يتقمصوا الأدوار بالشكل الذي يؤديه الممثلون في المسرح أو غيره. ذلك أن الطلاب يولِّدون الحجج ويعرضونها على الجمهور لتقييمها، ومن ثم يقومون بالأدوار بصورة أكثر إقناعاً بما يجعلهم قادرين بنفس القدر على أن يروا كيف أن القضايا الهينة يمكن أن تتحول إلى مواقف صعبة عندما يحتدم الخلاف بين الأفكار المتعارضة. وتعد أفكار ميتشيل معبرة عن رغبته، في أن تؤدي المناظرات إلى تدريب الطلاب خلال الفصل الدراسي، على اكتساب الكيفية التي يفكر بها العلماء أو الأنثربولوجيون أو أصحاب النقد الأدبي، وكذلك على الكيفية التي بها يتحدثون. وهذه الخبرة يمكن أن توصل إلى الطلاب رسالة، حول ضرورة أن يثبتوا أنفسهم في المواقف الحرجة، ومن ثم يعدون أنفسهم ليكونوا خبراء المستقبل في مجالهم، يتمتعون بمَلَكة ناصية التعبير بدقة ووضوح. وهنا يكون للمناظرات ميزة فريدة في تشجيع طلاب الجامعة وخريجيها على الطموح إلى بلوغ وظائف، وأوضاع اجتماعية لم يكونوا يتطلعون إليها، كاختيارات يمكن

بلوغها، مدى حياتهم. إن التفكير النقدي الذي ينشط لدى الطلاب من خلال المناظرات يجعلهم يرتادون مجالات فلما كان لهم أن يعرفوا عنها شيئاً لولا مشاركتهم في تلك المناظرات.

إن تهيئة الانفتاح على الأحداث أمام جمهور الطلاب، يعد أحد الطرق التي تدعم ممارسة التفكير النقدي، باعتباره مقوماً ثقافياً في المرحلة الجامعية. والمناظرة أو الحوار العام هما مما يجري عرضه على نطاق اجتماعي أوسع، إزاء قضية أو قضايا محل خلاف، يحدث استقطاباً للمواقف بين مؤيد ومعارض. والفكرة التي نود الوصول إليها أن المناظرة إذا تم الإعداد لها جيداً من قبل المتبنين لها، والذين يعبرون بشكل منصف عما يؤيدونه، سوف يخفف من تمسك الجمهور بالمواقف المتصلبة، ويتيح الفرصة للعودة ثانية للحديث، بعد فترة من الصمت التي فرضها الالتزام بنظام الجلسة. وتعد المناقشة التي تعقب المناظرة، حتى بين جمهور المستقبلين، هي الغاية المستهدفة من مثل هذا التدريب.

لقد عقدت واحدة من مثل هذه المناظرات، كان فرسانها الطلاب، منذ سنوات مضت. واجتذبت عدداً من طلاب المرحلة الجامعية الأولى، بالإضافة إلى مسؤولين على مستوى عال من إدارة الجامعة. وقد مثلت هذه المناظرة تحدياً حقيقياً للطلاب، لا يقتصر على نسج وفهم محتوى المقرر، فحسب، إنما أيضاً في تربية البراعة في التفكير النقدي - لأن المعلومات ليست جديدة، وإنما هي معلومات معادة تقدم لجمهور المستقبلين من الناس -وهم من غير المشاركين بشكل مباشر في المقرر. ومثل هذا التدريب ليس تربية جهدة فحسب، وإنما تعد حدثاً سيظل حياً في أذهان الطلاب لوقت طويل بعد نهاية الدراسة الجامعية، وإذا ما أحسن استغلاله فسيكون لحظة فهم عميق يثمر قدرا من التفكير النقدي.

ولنتذكر أن المناظرة العامة تركز على جمهور المستقبلين. ومن ثم فإن على الطلاب أن يقدموا حججاً مسنودة جيداً بالمعلومات، حتى يمكن لهذا الجمهور أن يستفيد من الاختلاف، أو كما هو شعار سباق المتناظرين الذي يطلق عليه مقارعة أو مساجلة clash

فبدون المقارعة، سيصبح الأمر حديثاً عاماً ليس فيه طرف معني بالاهتمام بحجج الآخرين المطروحة في المناظرة، وبدون هذا الاهتمام، فإن الجمهور لن تتاح له الفرصة لمعايرة معتقداته الخاصة على المعايير القوية لحجج وردود الآخرين.

ولا يوجد نموذج محدد لبنية المناظرة، ذلك أن كل طرف من أطراف القضية [مع أن كثيرا من طلابك يؤكدون وجود مثل هذا النموذج] لا بد أن يأخذ حظاً متساوياً من الوقت مع غيره من أعضاء المناظرة، وأن يكون للآخرين مثل ذلك الوقت في طرح الأسئلة. والشيء الوحيد الذي ينبغي لكل المناظرات أن تتضمنه هو إشكالية بغير حل، وعلى كل طرف أن يطرح عرضاً واضحاً لرؤيته. وهذا ما تحدثه المقارعة أو الخلاف الواضح أثره، بين الفرقاء. ومن هنا يمكن لأفراد الجمهور الاستفادة من ذلك الموقف لتقييم منظومة معتقداتهم وآرائهم وكذلك الأساس التي بنيت عليه.

خاتمة

إن النظر إلى التفكير النقدي على أنه سلوك ملازم للإنسان ما بقي حياً تبعاً لتعريف "بل هوكس Bell Hooks " بدعمه إتاحة استخدام المناظرات كنهج لتعليم سلوكيات التفكير النقدي. وبدلاً من التركيز على تقييم الحقائق، فإن المناظرات تتيح الفرصة للطلاب أن يركزوا على تقييم التقييم، وأن يترووا في عرض مواقفهم الذاتية وهم يسعون إلى معرفة انطباع الجمهور ذي الاهتمام بتعبيرات الأوجه، وانعكاس الأفكار. ويمكن تعديل أو تكييف خطابهم لهذا الجمهور بناء على تقييم فصولهم (وزملائهم) له ليروا كيف كانت جودة أدائهم في ضوء آفاق نقد متعددة.

ولعل إضافة الخلفية النظرية إلى المنهج، يمكن أن تكون سبيلاً إلى نشر ثقافة التفكير النقدي في الجامعة ككل. إن الإعجاب بالشخص الذي يقدم أدلة جيدة، ويستبعد الأدلة الفاسدة، سيجد ترحيباً ذا بهجة من جانب جمهور له تأييد مسبق للجانب المعارض، الذي أخفق في الوصول إلى المستوى نفسه. وإذا صدر قرار بتحويل الامتحانات لتدور حول أحداث شهدها مقر الجامعة، فإنها تفتح أبواب هذه الجامعة ككل لتكون مكاناً مؤهلاً لبدء اكتساب ثقافة التفكير النقدي، ولدعمها، وأيضا لنيل

ترحيب الطلاب، الذين يمضون بعد ذلك في التزود بالمزيد من هذه الثقافة، وربما استمرت تترعرع في حياتهم اليومية بعد تخرجهم من الجامعة.

إن إدخال تكليف تقليدي واحد للمناظرة في كل فصل دراسي، ودعوة الجمهور العام للحضور فيه، سيمثل خطوة ممتازة لمساعدة الطلاب سواء منهم من كان ضمن الجمهور، أو على المنصة، في استكشاف جوانب القضية ذات الصلة بأي مقرر دراسي بما في ذلك - وليس قاصرا عليه - التحدث باسم تخصصهم. إن قوة المناظرة كما قيمها جرين Green وهيكس Hicks يمكن أن تتحول إلى قناة لترشيد تفكير الطالب وضبط حديثه للوصول إلى عضوية ما يطلق عليه زمالة الفكر النقدي. وعندما يتقمص الطلاب شخصية العلماء، أو المؤرخين، أو نقاد الأدب، أو المهندسين، فإن ذلك يمكن أن يتشكل من خلاله الحديث والفكر النقديين، وفق معايير ذلك المجال والروابط التي يمكن رصدها بين الحقائق التي يتم تعليمها في الفصول، وتلك التي تجري في قاعة المؤتمرات.

وفي الختام فإننا يمكن أن نشهد المناظرات التي تجري في معظم الجامعات، وهي تساعد على ترسيخ سلوك وممارسة التفكير النقدي، بحرية، ليس داخل فصول دراسية معينة فحسب وإنما كجزء من المقومات التي تسبغ على مقر الجامعة خصوصية في تبني التحدي الفكري.

المصادر

Aristotle. 1984. On Rhetoric. Vol. 2, The Complete Works of Aristotle. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Branham, R. J. 1991. Debate and Critical Analysis: The Harmony of Conflict. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Burke, K. 1968. A Rhetoric of Motives. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Elbow, P. 1998. Writing without Teachers. (second edition). New York: Oxford University Press.

Farrell, T. 1995. Norms of Rhetorical Culture. New Haven, CT: Yale University Press.

Greene, R. W., and Hicks, D. 2005. "Lost Convictions." Cultural Studies 19 (1): 100–126.

Gregory, M. 2005. "Turning Water into Wine." College Teaching 53 (3): 95–98.

hooks, b. 2010. Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom. New York: Routledge.

Johnson, N. R. 2012. "Information Infrastructure as Rhetoric: Tools for Analysis." Poroi: An Interdisciplinary Journal of Rhetorical Analysis & Invention 8 (1): 1–3.

Leff, M. 2006. "Up from Theory: Or I Fought the Topoi and the Topoi Won." RSQ: Rhetoric Society Quarterly 36 (2): 203–211.

Mitchell, G. R. 2000. "Simulated Public Argument as a Pedagogical Play on Worlds." Argumentation & Advocacy 36 (3): 134.

Perelman, C., and Olbrechts-Tyteca, L. 1969. The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Scott, R. L. 1967. "On Viewing Rhetoric as Epistemic." Central States Speech Journal 18 (February): 9–17.

Tannen, D. 1998. The Argument Culture: Stopping America's War of Words. New York: Ballantine Books.

Whitson, S., and Poulakos, J. 1993. "Nietzsche and the Aesthetics of Rhetoric." Quarterly Journal of Speech 79 (2): 131.

الفصل التاسع
التفكير النقدي المكثف:
نحو تربية تدريسية جديدة

ميلتون و. ويندلاند، وكريس روبنصون، وبيتر أ. ويليامز
A. Williams Milton W. Wendland, Chris Robinson, and Peter

مقدمة

إن أسلوب استخدام الأحداث الجارية كقضايا للمناظرة، أو المناقشة في فصول الدراسة، لتنمية مهارات الطلاب في التفكير النقدي، ليس بالأمر الجديد. فمثل هذا التدريب عادة ما يُوزع الطلاب فيه بين قسمين "مؤيد" و"معارض"، ويكلف الطلاب بإعداد الحجج والبراهين كل لفئته، ثم يؤخذ أحد القسمين ليعرض حججه على فصله الدراسي. وكما سنرى في دراستنا هذه، فإنه هذا التدريس رغم توفيره الفرصة لبحث دقيق لإحدى القضايا التي تلقي اهتماما خاصا وعاما، وتقديم نموذج ميسر داخل الفصل، فإنه قد لا يكون ملائما لمعالجة التعقيد الذي تتسم به القضية المثارة وقد يمثل مخاطرة تؤثر بالسلب على النجاح في تدريب الفصل بالشكل الذي يكفل تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب.

ذلك أن استخدام طريقة المناظرة بين "المؤيد" و "المعارض" التي أشرنا إليها قبلا باعتبارها "النموذج التقليدي للمناظرة - قد يكون مفيدا، إلا أنه ينطوي على ثلاثة مثالب رئيسة محتملة الحدوث، أولا: أن هذا التدريب التقليدي قد يدمج التفكير الثنائي في التفكير النقدي، ومن ثم يستبعد صيغة "إما أو either or" الخاصة بالمعالجة الكلية التي يتطلبها التفكير النقدي الحقيقي. وثانيها: أنه يمكن أن يسم أولئك الذين يعتنقون

وجهة النظر المغايرة بأنهم الآخرون. أما ثالث المثالب فهو أن هذا النموذج يمكن أن يفشل في إدراك علاقات القوى التي تشكل ليس فقط القضية التي بين أيدينا، وإنما أيضا مسار النشاط ذاته أيضا. وهكذا فإن هذا النموذج من المناظرات يمكن أن يفضي إلى تكرار المواقف السطحية التي تتسم بها المناقشات التي نراها على التلفاز في برامج التعليق على الأخبار (التوكشو) والمدونات والإجراءات الحكومية. ومثل هذه المناظرات العامة تقع في ثنائية "مع/ أو ضد"، والتي غالبا ما تكون نتيجتها شجار ساخن عقيم. ويؤدي المنطق الذي ينبني عليه نموذج المناظرة التقليدي إلى ميل في الخطاب العام إلى رؤية الآخرين (أو الذات) كنوعيه أحادية التفكير تجنبا للمناقشة وسعيا لإنهائها، ومن ثم يغلق الباب مسبقا أمام حوار الحديث المثمر. وعلى سبيل المثال، فإن التأكيد على أن المعارضين لزواج المثلين في الأساس حقدة أو جهله، أو أن اللواطيين وأنصارهم هم بالضرورة بلا أخلاق أو ضالون منحرفون وهو ما يوصل إلى مسار جدلي مسدود، حيث يصر كل جانب متصلب على أن مناظرتهم لا يمكنها أن تصل إلى الاتفاق على أي شيء، دع عنك جانبا أن يتوافق الواحد منهم مع الآخر على أرضية الخلاف. هذا مع أن البحوث الأساس حول العنصر البشري، وعلى الجنس(ذكر أم / أنثى)، وعلى النشاط الجنسي (Foucault 1980،Omi and Winant 1994،Said 1978 ؛ Butlet 1990 ، - فضلا عن أن تجاربنا الحية - علمتنا أن الذات الإنسانية قابلة للتغير، ومتعددة المقومات، وتتشكل اجتماعيا، ومن ثم فإن من الطبيعي أن تكون مواقفنا كذلك حول أي من القضايا.

وإننا نطرح لتجاوز هذه المعوقات، وللتحرك صوب نهج تربوي، أكثر فعالية، في تفكيك تعقد أي قضية، طريقة تسمى "التفكير النقدي المكثف". وتنبني طريقتنا هذه على نموذج مناظرات "مؤيد أو معارض" ونحث الطلاب على النظر في الثنائيات الشائعة في كثير من المواقف المتشابكة إزاء قضية اجتماعية ما، بحيث يتهيؤون في النهاية لاتخاذ مواقف، باقتناع ودفء مشاعر. وإننا هنا نستعير من الأنثربولوجي كليفورد جريتز Clifford greetzمفهومه لـ "التوصيف الكثيف thick description" الذي يفترض أن أي ثقافة تتكون من كثرة من بُنى مفاهيم معقدة، تترتب بعضها على بعض أو تتداخل معا" (1975، 10) وواجب عالم الأعراق البشرية (الإثنوجرافي) أن يستنبط على نحو ما،

"الوسيلة التي يفهم بها، أولا، ومن ثم يتسنى له تفكيك التركيبات المعقدة. (10 ,1975) وبخبرتنا بالنظريات التربوية والرعاية الحانية، فقد نقلنا مفهوم جريتز إلى المجال التربوي، مقترحين أن يركز التفكير النقدي المكثف على الذات الإنسانية، وتحاشى التكرار المتسرع للمداخل أو المقاربات الأخرى. وعقب فحصنا لأنشطة التفكير النقدي، وشرح هذه الصيغة التربوية الجديدة بالتفصيل، فإننا نقوم باستخدام المناظرات الحديثة حول زواج المثليين في الولايات المتحدة كمثال على كيفية تعميم التفكير النقدي المكثف في قاعات الدرس بالكليات الجامعية. ويرى المؤلفون أن التفكير النقدي المكثف يمكن أن يساعد في تنشئة طلاب أفضل، وكتّاب أفضل، وكذلك معلمين ومفكرين ومواطنين أفضل، وبشرا مفعمين أكثر بالمعلومات والمشاعر الإيجابية

الأنماط التقليدية لتعليم التفكير النقدي

وتشبه محاولة تعريف التفكير النقدي، إلى حد ما، محاولة تعليمه، في أنها مهمة ممتدة لا تبدو قابلة أبدا للاكتمال. وقد جرت بالفعل بحوث عن طبيعة التفكير النقدي في عدد من الحقول العلمية منها علم نفس الإدراك المعرفي، والتربية، والفلسفة، وتنشئة الأطفال. (راجع كل من:

Inter alia, Bailin 2002; Kuhn and Dean 2004; Lutz and Keil 2002; Paul and Elder,2006)

وليس من غرضنا في هذه المقالة أن نعيد تعريف المفهوم في ذاته، ولذا ستكون معالجتنا للموضوع في ضوء تصور عام فحواه أن التفكير النقدي هو "نمط من التفكير - حول أي موضوع، أو أي محتوى، أو أي مشكلة - يقوم فيه صاحب التفكير بتحسين نوعية تفكيره، وذلك بالتعرف على البنى التي يقوم عليها التفكير ووضع المعايير الفكرية على أساس منها" (Paul and Elder, 2008) وعلى الرغم من اتساع طبيعة هذا التعريف، فإننا نجد أن تعريف التفكير النقدي في كثير من الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، ما يزال ينظر إليه -في الأغلب- على أنه متطابق مع النموذج التقليدي للمناظرة، وأن أنشطة الفصل التي تخطط لتنمية مهارات التفكير النقدي تعتمد كلها تقريبا على فكرة "أن

التفكير النقدي، يبنى على النظر إلى أي قضية من كلا جانبيها" (Willingham 2007, 8) وانتقادنا، هنا، يتجاوز ما هو أكثر مما إذا كان التدريس في الفصول يفي باحتياجات الوقت المحدد لوحدة دراسية أم لا. إننا عوضا عن ذلك معنيون بفحص الاعتماد المبالغ فيه على النموذج التقليدي في تفعيل التفكير النقدي في قاعات الدراسة في التعليم العالي، وتأثير ذلك على ما بعد التجربة الحالية ونتائجها وسلبياتها على المعلمين وطلاب التعلم.

و قد اتفق أصحاب البحوث المؤسسة في الإدراك البشري وسبل المعرفة، بصفة عامة، على أن الأفراد يبنون مهاراتهم في التفكير النقدي عبر مراحل ثلاث. أولاها: "استقبال المعرفة المزدوجة، وهي التي يرى فيها الطالب العالم من عدسة إمّا/ و إما ويعتمد فيها غالبا اعتماداً شبه كلي على القوى الخارجية في اختيار الجانب الذي يقف فيه. وتجيء المرحلة الثانية التي تتعدد فيها مصادر المعرفة الذاتية، والتي يمكن الطالب فيها أن يدرك أن هناك أكثر من وجهة نظر، وإن كان يجد صعوبة في التمييز بينها، والمرحلة الثالثة والأخيرة وهي "النسبية في آليات المعرفة " وهنا يتجاوز الطالب معرفة أن هناك أكثر من وجهة نظر إلى المعرفة أيضا من خلال جزئيات الأدلة المختلفة في قوتها وإمكانية مساندتها أو دعمها لوجهات نظر مختلفة، عن رؤيتنا أو وجهات نظرنا.

ويظل نموذج المراحل الثلاث - الذي تناوله منظرون آخرون بالمراجعة والإضافة - هو حجر الأساس لفهم ونمذجة تنمية التفكير النقدي مع أن بري Perry قام بنفسه بإضافة مرحلة رابعة - ألا وهي الالتزام -تتوفر فيها للطلاب القدرة على التزام موقف معين - مع بقائهم منفتحين لمراجعة هذا الموقف إذا استجدّت معلومات، وأيضا يظلون على انفتاح على مفكرين آخرين، بالسبل التي تؤدي إلى تغييرات فردية وجماعية. وسنرى فيما بعد كيف أن نموذجنا للتفكير النقدي المكثف يتوافق مع المراحل الأربع التي لخصناها هنا.

إننا لا نأتي بجديد عندما نلاحظ أن جميع التربويين، من كل الذين يفهمون أهداف التفكير النقدي، ويدركون القيود والصعوبات التي تواجهها تنمية مهارات مثل ذلك

التفكير في فصولهم، ويلاحظون أن هناك "اختيارات إجبارية مزدوجة" وأنها غير مقبولة، ويدركون أهمية أن يكون الطلاب على "دراية" بصعوبة محاولة حل القضايا التي يدور حولها جدل ساخن أو ذات تأثير عاطفي، أو أن يظل المرء على الحياد خلال زمن الثورات أو التغيرات المفاجئة(Frederick 2005, 62) ومع كل ذلك، فإن أحجام الفصول أو الحدود الزمنية أو غيرها من الضغوط، غالبا ما تجعل المعلمين يعودون إلى الحجة المتوافق عليها باعتبار أن: إجراء المناظرات في الفصول يعد وسيلة ناجحة تدفع بالطلاب إلى تجاوز إزدواجيتهم" ومن ثم يقوم أولئك المعلمون بإعداد تمرينات في الفصل تركز كلها على التفكير المزدوج. كما هو بيرك أو بان Burke or Paine أثناء الثورة الفرنسية؟ وكارل ماركس أو آدم سميث أثناء الثورة الصناعية؟ والتطور أو الطفرة" (المصدر السابق، 26) أو في مثالنا الحالي: مع أو ضد زواج المثليين؟

والحقيقة أن نموذج المناظرة هذا متضمن متعمق في الفكر التربوي، لدرجة أن تطبيقه يجيء أحيانا تحت مسميات مختلفة مثل حديث المدينة، أو المناظرة الحية أو المناظرة النقدية - ومع ذلك فالبنية تظل إلى حد كبير موجهة لصالح النهج الثنائي. وعلى سبيل المثال في مناظرة لها أربعة أركان للمتناظرين، وكل ركن في الحجرة يتبنى أصحابه تقدير من أربعة آراء: أوافق بقوة، أوافق، وغير موافق، وأعارض بقوة. ثم يجتمع الطلاب بأنفسهم لبلورة أقوى الحجج تأييدا لموقفهم ويعرضونها. أمام زملاء الفصل جميعا (Hopkins 2003; Kennedy, 2007). وتهدف لعبة تقمص الأدوار في المناظرات، ومناظرات fishbowl debates المتعددة الأعضاء، والمناظرات المنزلية meeting house debate، إلى محاولة خلخلة الثنائية التي تقوم عليها المناظرات التقليدية، ومع أن كلا منها له قيمته بالتأكيد في حجرة التدريس، فإن كلا منها أيضا لا تعالج المشكلة الأساسية التي يشخصها هذا الفصل ألا وهي ببساطة فتح المجال أمام أكثر ما يمكن من وجهات النظر، أو الآراء بدلا من بذل الجهد في دراسة السياق والوسيط الذي صدرت عنه هذه الآراء

(Brookfield and Preskill 1999, 114 ;115–Lowman 1995 ;169 .Silberman 1996, 84-85)

وتهيمن "الثنائية" هذه على الدارسين عندما يريدون أن يضفوا الحيوية على العملية التعليمية بأخذ أمثلة من المجالات الأخرى، وذلك كما فعل كل من تيمبسن Timpsonوبيرجوين Borgoine عندما أرادا أن يطوعا التدريس في الفصول للتوافق مع برنامج مرحلة ما وكانت الأرضية التي بنى عليها التدريب واحدة. وعلى سبيل المثال كان الدارسان المذكوران يحبذان أن تعرض القضية الجدلية بين الطلاب في الفصل في إطار معارضة مثيرة يستغرق الطلاب فيها ويستمتعون. ومع ذلك فإن هذا المثال يتقيد، مرة أخرى، بشكل كبير "بثنائية" القضايا: "فالمعارضة.... مع إدخالها في المقررات سنحتاج إلى تشريح الحيوانات، وأن يطرح المعارضون نظريات جديدة في مقابل النظريات التقليدية، والخلاف بين أنصار المحافظة على البيئة الطبيعية وبين المؤيدين لتطويرها (2002,93). ومع أن أمثلة التدريب المشار إليها لها قدرها ومفيدة حقا في المرحلة المبكرة من غرس مهارات التفكير النقدي، إلا أنها في استخدامها للمعارضة المثيرة (الدرامية) لرفع درجة استثارة الطالب للانفعال مع فحوى القضية المعروضة، ما زالت على فشلها في تحقيق السبل الفعالة للأخذ بيد الطلاب إلى ما هو أرقى من النهج الثنائي.

وكما لاحظت نانسي توميوسكي(Nancy Tumposky 2004, 53-54) بذكاء، فإن النموذج التقليدي للمناظرة بنى على سياق معرفي [مصطنع] "ليعزز الانحياز الغربي نحو الثنائية، ويختزل القضايا المركبة أو المعقدة في موقفين: إما: مع / أو ضد. كما أنه يخلق آلية داخل الفصل تكافئ الفائز وتسبغ تفضيلا على الطلاب الذين يتفوقون في حل مشكلة معقدة، دون اعتبار حقيقي لما يكرسه من التصور الثنائي إزاء النفس، وعلى الآخر. وربما لهذا السبب طالب أحد بحاث التفكير النقدي أعني: جون ماكبيك John McPeck إلى إعادة النظر في النهج التقليدي للتفكير النقدي، مدركا أن الصعوبة الحقيقية في تقييم الأسئلة المطروحة أنه ليس لها إلا قدر ضئيل من الاهتمام بتقييم الصالح والطالح، وكذلك الأمر تقريبا بالنسبة لفهم المعلومات المتشابكة. McPeck) (1984, 35. فتدريبات الفصول تنظم حول النهج الثنائي، الذي يرى أن أي قضية تصبح مشكلة عندما لا يناصرون وجهة نظر يرى معظم العقلاء من الناس أنها فاقدة المشروعية، وذلك بسبب وضعها في كفة تتساوى مع كل وجهات النظر الأخرى، وفشله في

منافشة هذا التموضع Positioning مما يخلق انطباعا زائفا بأن جميع وجهات النظر هي بالضرورة متساوية في صلاحيتها أو منطقية في حججها (Tumposky 2004, 53-54).

وبالإضافة إلى ما سبق، فإن نموذج المناظرة التقليدي، يمكن أن يخمد الاستبصار والإبداع حيث يحصر الطلاب في نهج اختيار محدد (مع/أو ضد) من الاختيارات الواسعة التي يتطلبها التفكير النقدي. وعلى سبيل المثال فإن تجميع أدلة متعددة، مما يمكن أن يؤثر، بل يكوّن رأيا ما حول القضية المطروحة في قطاعين اثنين فقط. (مع/ضد - نعم/ لا - مؤيد/معارض) بدلا من الكثرة من العناصر التي يبنى عليها التفكير النقدي، يمثل في النهاية محاولة للحجر على التفكير والتصرف؛ لأنها تطلب من الطلاب أن يتطابقوا مع العالم "الذي نعرفه" ((Hughes 2003, 59).. ولنا إضافة أخرى بصدد النهج الثنائي، وهي أنه ينطوي على تأثير في خلق حدود صناعية (غالبا ما يحدث في قاعة الدرس) بين جانبين، كلاهما يقود ضمنيا إلى [اختلاق]الآخر؟ أي الجانب المعارض. و"الآخر" (أي: "الجانب الآخر أو "وجهة النظر المعارضة أو "الإنسان الآخر" وهذا الآخر لا يتحدد من منظور أدلته الحقيقية، وإنما يتم عزله بناء على طبيعة تطابقه أو عدم تطابقه مع تصور الطلاب للقضية المطروحة. بعبارة أخرى فإن هذا "الآخر" إما أن يكون خصما أو عدوا أو يكون منافسا فيستحق أن نحاربه ونلحق به الهزيمة، ولا ضرورة للنظر إليه كصاحب رؤية مستقلة بموقف حي، على نفس المكانة التي نضع فيها رؤيتنا أو تصورنا للقضية المطروحة.

وكما لاحظنا في المناقشات التي أجريناها، في فصولنا التي قمنا بالتدريس فيها، فإن زواج المثليين من منظور المنهج التقليدي للمناظرة - أقرب إلى الحقيقة المطلقة للدرجة التي يعد فيها معارضوه: حقدة أو جهلة، وأن مؤيديه تقدميون وأناس على وعي بأهمية المساواة، وفي الوقت الذي قد يكون فيه هذا التشخيص صحيحا جزئيا، فإن فشل هذا النهج يتمثل في عدم التطرق إلى النظرة الفاحصة في الحجج المتعددة الزوايا التي لدى أي شخص ويبني عليها موقفه إزاء القضية المعروضة. وفي المثال الذي نأخذه من الملحق الذي أضافته ولاية شمال كارولينا North Carolina إلى دستورها بتعريف الزواج على أنه الجمع بين اثنين يشبه كل منهما الآخر، فإنه يمكن لمن يعترض على زواج المثليين أن يظل

على موقفه معارضا للملحق، مُطالبا بأن يترك الأمر لمشرعي الولاية بالنسبة للأحوال الشخصية، بدلا من آليات، أو سلطة الولاية. وعلى العكس من ذلك فإن أيا من أعضاء جمعيات المثليين يمكن أن يدافع عن الملحق لاعتقاده أن الزواج التقليدي عبارة عن مؤسسة اجتماعية تحتاج إلى إعادة النظر سواء من منظور القانون أو الثقافة الاجتماعية. ومن المستبعد إلى حد كبير أن تتطرق المناظرة بشكلها القديم (الكلاسيكي) "مع/ضد" إلى عمق قضايا ذات ثقل من هذا النوع.

وأخيرا فإن نموذج المناظرات التقليدي، يخاطر بالانحياز إلى الانحراف عن الميزة الوحيدة التي تتمثل في عرض القضايا للانتقاد المحص. ذلك أن هذا النموذج يبتعد عن القضايا التي لا جدال حولها، وهي تصور الكينونة الإنسانية تحيا كأفراد يستفيدون من كل من الانضباط الذاتي ومنافذ الفرص التي يصعب التمييز بينها. فهذه الأيدولوجية تمضي في طريقها دون مراجعة؛ لأن النموذج القديم للمناظرات لا يتيح للطلاب فرصة إدراك أن الاختيار بين طرفين، قدرة لا يتميز بها إلا قلة من البشر، ذلك أن هذه القدرة على الاختيار لموقف ما -يمكن أن تتوفر في ظل مناقشة القضايا أو المناظرة حولها في مناخ بعيد عن تجارب الواقع، أو توهم الضرورة، أو الاحتياج العاجل للمتطلبات الحالية بعيدا عن النظرة الأخلاقية أو الضميرية، وهكذا تنحى التجارب الإنسانية المتشابكة إلى الهامش، بل الأكثر من هذا هو ما يحدث من أن يكون الاختيار مفروضا أو مصطنعا (كأن يوقع عليه الطلاب، أو أن يكون عشوائيا، أو على استعجال) بدلا من أن يكون للطالب اهتمام بالقضية، حتى لو كان عارضا. وهذا الإجبار في الاختيار يمكن أن ينتج عنه - في الغالب - افتقار الطالب للمشاركة الحقيقية، وتنحيتهم بعيدا عن التطبيقات الواقعية - بحق- في مثل هذه الاختيارات.

إن انتقادنا المحص لنموذج المناظرة التقليدية يتماشى مع الجهود الجارية لأفضل السبل تطورا في تعليم مهارات التفكير النقدي الأكثر عمقا، والذي يتبلور من خلال الأداء الدراسي في التعليم العالي وفي التربية عموما، وتربية الفكر النقدي بوجه خاص. والآن نتحول إلى بعض من الأسس النظرية والعلمية لتحقيق هذا الهدف.

أسس التفكير النقدي المكثف

والاقتراح الذي أقدمه -لمعالجة ما يكتنف النموذج التقليدي للمناظرة في تعليم التفكير النقدي من مشكلات وقيود - هو استخدام التفكير النقدي المكثف thick critical thinking بديلا. وأعتقد أن استخدام الطلاب لهذا النهج لن يقتصر على إثراء خبرات تجارب التعلم العالي في الفصول الدراسية فحسب، وإنما سيتيح للطلاب تنمية مهاراتهم مع مرور الوقت. والحقيقة أن التفكير النقدي المكثف يجد جذوره في كثير من الأسس والنظريات التربوية: وهناك جدل فلسفي وتربوي حول أفضل السبل لتعليم التفكير النقدي: فعندنا نظرية البداية التمهيدية التقاطعية feminist stand point and intersecrionality ، والتربية النقدية، وجهود الأنثربولوجي كليفوردجيتز Clifford Greorz.

وقد تشكلت فكرة التفكير النقدي المكثف جزئيا من النهج الذي جرى توصيفه من قبل دافيز(2006) Davies أي الغراس infusion، ونهج الغراس هذا مرده أصلا إلى المناقشات التي جرت بخصوص أيهما اكثر فعالية تعليم التفكير النقدي في التعليم العالي التعميم أم التخصيص (Davies 2006; Ennis 1992; McPeck1984; 1992; Moore 2004; 2011; Robinson 2011)

أما التعميمي generalist فيعبر عن تخطيط بنية قابلة للتطبيق على نطاق واسع في أي قضية أو حقل أو منهج دراسي. وأما التخصيصي specifist، فهو على العكس من سابقة يتمسك بأن لكل مجال مهارات التفكير النقدي الخاصة به، وكأنه يغلب عليه الاتجاه نحو المبالغة في تأكيد الحدود بين المجالات المختلفة، وهكذا يتدنى تقديره للحوار المتشعب المحتوى. أما نهج الغراس فإنه يعمل بإيجابية على الجانبين، ففي الوقت الذي يفضل فيه المهارات العامة التمهيدية في استيعاب وبلورة الفكر العقلاني الذي يمكن الاستفادة منه في مختلف المجالات، فإنه -كما سنقوم بعرض ذلك تفصيلا- يقوم بتطبيق الخطة العامة لدعم التفكير النقدي الذي يتم تكييفه أو بلورته ليكون ملائما للاستخدام في المجالات الأخرى.

إن التفكير النقدي المكثف يعني كسر "الحدود" الذي يأخذه (مور 2011,264) على المناظرة بين التعميمية والتخصيصية". فإن نهجنا يتسع للفراس الأشمل. ويتمثل ذلك في أنه يتطلب من أبنائنا الطلاب أن يعيشوا في المرحلة التمهيدية للتفكير النقدي المكثف من خلال سياق الموضوعات والقضايا، والمقررات المتخصصة. وأن يشهدوا العناصر المتدافعة أو المتشابكة من وجهات النظر المتنوعة وكيف تبزغ ثمارها.

ويتمثل أحد الأعمدة التي يقوم عليها التفكير النقدي المكثف في التزامنا بربط المجالات (أو التخصصات) الذي تسير على خطاه الجهود البحثية والدراسية في أمريكا: مثلما تسير عليه الدراسات الخاصة بالمرأة، والثقافة، التي تدرك طبيعة الشخصية الإنسانية ذات القيم المتعددة، وكذلك السبل المتنوعة التي تتشكل من خلالها الرؤى الذاتية للإنسان وأيضا من خلال المناظرات التي تتسم بالانتشار على النطاق الاجتماعي الأوسع والأعم. وهناك شكلان بارزان من توضيح مفهوم تلك العملية يأتيان من العمل الأكاديمي التمهيدي. وتعالج نظرية الاستشراف Standpoint الطرق التي تنطلق منها وجهات نظر المرء إزاء وضعه الثقافي، ومن ثم نصل إلى الكيفية التي تتشكل بها المعرفة اجتماعيا. أما نظرية التقاطعية intersectionality فتعتقد أن لكل شخصية إنسانية زوايا ذاتية متعددة (مثل: الجنسية، والطبقة، والحالة الاجتماعية (متزوج /أعزب) الخ. قد تتقاطع بطرق مختلفة لينبثق عنها سمات مميزة (Crenshaw 1991; Haraway 2004; Harding 1993; Hartsock 1998). ففي مثالنا الخاص بالجدل الدائر حول زواج المثلين، فإن كلا من النظريتين التمهيدية. والتقاطعية يفترضان أن مجرد تصنيف المتمسك بالزواج بمفهومه الفطري، متحفظا، لا يضمن بالضرورة الصورة الي سيكون عليها بالنسبة لمشروعية أو قانونية زواج المثلين. إن كلا من النظريتين، التمهيدية والتقاطعية تشكلان لنا تفكيرا نقديا، لماذا؟ لأنهما يؤكدان على الحاجة إلى إدراك تركيبة وتعقيد قضية بعينها،. بينما النموذج التقليدي للمناظرة -إذا طبق حرفيا - يمكن أن يؤدي إلى تمييز سلبي وعنصرية، فإن التفكير النقدي المكثف يمكن أن يقدم نفسه باعتباره قادرا على تلبية ما تنادي به نظريتا الاستشراف والتقاطع.

وتتآلف نظريتا الرفق feminist مع نظرية التقاطع مع التفكير النقدي المكثف في

تحقيق أهداف التربية الناقدة التي تأثرت كثيرا بأفكار باولو فريري Paulo Freire(2008) وبوجهة نظر ستيفن سويت Stephen Sweet إلى التربية الناقدة أو النقدية على أنها: "النظرة التي ترغب بحضر النقاش الدائر حول صلاحية الأنظمة الهرمية الحالية فيما يتعلق بقضايا الأعراق، والأحوال الاجتماعية، والطبقية، والإعاقات، والتوعية الجنسية أو الفوارق الاجتماعية الأخرى بين البشر". وتنطرق الانتقادات للنظم الهرمية أيضا إلى انتقاد أشكال المعرفة القائمة، ولذا فإن "سويت" يذكرنا بأن التربية النقدية معنية أيضا بالتغير الاجتماعي (1998, 101) إنها تحث على تقييم وجهات النظر البديلة التي يصر كولين هيوز Collin Hughes (2003) على أنها لابد أن تكون عنصرا من عناصر التفكير النقدي. إننا ننظر إلى نموذجنا للتفكير النقدي المكثف على أنه مشروع للتربية، أو للتعليم، النقدي المستمر، الذي يواجه الافتراضات المسلم بها، ومناقشة الثنائية القائمة، ويحمس الطلاب للقبول بالتعددية ووجهات النظر البديلة.

وقد استعرنا مصطلح مكثف وإضافتها للتفكير النقدي من عالم الأنثروبولوجيا (الأعراق الإنسانية) كليفورد جريتز Cliford Greetz في مقالة البذري (الرائد) "التوصيف المكثف: نحو نظرية تفسيرية للثقافة (1975) Greetz يتجاوب فيها مع فكرة انتشرت على نطاق واسع بين أنثروبولوجي عصره من أن القائم على تحليل الثقافات، وعالم نشوء الأعراق يمكن أن يقوم، بشكل ملائم، برسم خريطة يشرح عليها السلوكيات والحواجز والتفاعلات التي تظهر داخل جماعة من البشرية معينة. وينتقد "جريتز" منهج الذاتية hermetical"الذي يستبعد المؤثرات الخارجية فيعزل المكونات البشرية عن بيئتها، ويقلل من الاهتمام بالعلاقات شديدة التداخل بين مختلف مكونات السياق، ويحاول استخدام "التوصيف المكثف" كأداة لفهم التعددية في بنى المفاهيم المعقدة والتي تترتب في كثير منها، بعضها على بعض أو تتداخل فيما بينها وتجمع بين الغرابة، واللاانتظام، وعدم الوضوح في وقت واحد (1975, 10).

ومن هنا يقترح الرجل على عالم الأعراق" أن يستوعب المسألة فهما، ثم يترجم ذلك عمليا" بالقدرة على معالجة هذه العناصر المتعددة بالكتابة عنها، أو الحديث وإعادة الحديث عنها، أو عرضها. ويمكن قياس هذا، على ما يقوم به التفكير النقدي في قاعة

الدراسة حاليا، في مرحلة التعليم العالي. إذ يقوم نموذج المناظرة التقليدية بحصر القضايا وعزلها عن تجارب الحياة المتشابكة، التي يعايشها المشاركون بأنفسهم يوما بيوم. وهنا يأتي التفكير النقدي المكثف مكلفا الطلاب بأن يستوعبوا الظاهرة فهما بشكل كامل، ويتعرفوا بدقة على طبيعتها المعقدة، متجاوزين بذلك الأفق المحدود الذي يحصر عقل المرء في الوقوف إلى هذا الجانب أو ذاك.

إن هدف التفكير النقدي المكثف يتماهى مع هدف التحليل في التوصيف المكثف. ويذهب "جيرتز" إلى رؤية تحليل المحتوى الثقافي باعتباره "يبدأ بتخمين المعاني المتضمنة فيه، ثم بتقييم التخمينات، ثم يتوصل إلى عرض مفسر أو شارح للاستنتاجات من خلال أفضل التخمينات (أو الفروض) حظا(20). وهكذا يصبح الطلاب المشاركون في تعلم التفكير النقدي المكثف، متآلفين مع التعقيد ومنفتحين إزاء ندرة التفسيرات، أو الشروح الدقيقة لأي وجهة نظر. وفضلا عن ذلك فإنهم يتعلمون، وفقا لـ "جيرتز" أن يعرضوا تحليلاتهم وتساؤلاتهم بالتفصيل، ويجعلوها مصوبة على نحو محدد نحو الظاهرة أو وجهة النظر المعروضة. وبناء على ذلك فإن التفكير النقدي المكثف يتميز بخمس خصائص أساسية على النحو التالي:

1. السياق إطارا: إذ يتم إجراء المناظرات والمناقشات من خلال السياقات الاجتماعية والتاريخية، إنها لا تنطلق أبدا في المطلق.
2. العمق(*) Complexity: يهدف التفكير النقدي المكثف إلى التوصيف المعمق أو المفصل. ولا يكتفي بالتقسيم المبسط أو التعميم.
3. رصد أوجه الاختلاف: إن التقييم المعمق يعني أيضا، تقييم الاختلافات.
4. التأملية أو إعمال الفكر Reflexivity : ففي الوقت الذي يستوعب فيه وجهات النظر المختلفة، مما يعبر عن موقف "موضوعي"، فإنه يعترف فعليا بما يحيط

(*) أبت كلمة complexity أن يكون لها هنا مقابل من المتداول، فاستقينا المقابل العربي من السياق -أي "العمق". المترجمون.

الباحث أيضا من تأثيرات القوى الخارجية، والدوافع الذاتية.

5. القوة: التفكير النقدي المكثف له اهتمامه أيضا بالقوة - أي سبل القوة التي تصاحب المناظرات حول أي قضية، سواء قوة القبول المعنوي، أو سخونة الموضوعات، أو شدة الكوارث، التي تتطلب مجاهدة في الفهم ثم العرض على المجتمع على نطاقه الواسع.

وباستحضار هذه الخصائص في الذهن، فإننا نعرض في مقالنا هذا مثالا للتفكير النقدي المكثف في التطبيق مستخدمين موضوع زواج المثليين في الولايات المتحدة كدراسة حالة.

التفكير النقدي المكثف في قاعة الدرس

يرى المؤلفان أن تدريس التفكير النقدي المكثف كنهج تربوي في قاعة الدرس يمكن أن يسير في أربع خطوات على النحو التالي:

1. تحديد موضوع المناظرة أو المناقشة.
2. إعداد قائمة بالحجج المعيارية لكل من طرفي: مع / أو / ضد.
3. نزع الحواجز بين الطرفين، حتى يتم التلاقح بينهما.
4. محاولة تفكيك تعقد المناظرة وتوصيلها إلى شكل قابل للاستيعاب والتقييم.

وتتشابه أولى الخطوتين مع مثيلتهما في نموذج المناظرة التقليدي، بينما الخطوتان الأخريان فإنهما تنبنيان على ذلك النموذج وتتلاقحا معه. وليس من مقصودنا أن تتطابق خريطتنا بالتمام مع خريطة الإدراك البشري المشار إليها قبلا، لكنها تكاد تحاكيه بصفة عامة. فالخطوتان الأولى والثانية تتطابقان تقريبا مع المرحلة الأولى من الإدراك البشري أي المعرفة ثنائية الاستقبال dualism / received، و بينما تتطابق الخطوة الثالثة تقريبا مع المرحلة الإدراكية للمعرفة متعددة الاستقبال multiplism /procedural Knowledge. فإن الخطوة الرابعة في الإدراك، أي الالتزام فهي متضمنة أيضا في الخطوة الرابعة التفكير من النقدي المكثف. وبعد التوقف لبلورة كل من الخطوات الأربع فإننا سنقدم مثالا موجزا.

فالخطوة الأولى تعتبر قاسماً مشتركاً بين نموذج المناظرة التقليدي وبين التفكير النقدي المكثف - ألا وهي تحديد موضوع المناقشة أو القضية المعنية، وبينما يمكن للقائم بالتدريس أن يطرح مشكلة من اختياره هو، فإن الطلاب ينبغي أن يسعوا إلى اكتساب القدرة، على تحديد المشكلات، بأنفسهم. ويمكن أن تكون هذه المشكلات من القضايا الساخنة" التي يجري حولها الجدل حاليا في المنتديات العامة، أو مسألة أخلاقية أو فلسفية تمتد زمنا، أو قضايا تاريخية في مجالات أو مقررات دراسية معنية، فهنا على الطلاب أن يسعوا إلى وصف تقييمي للمناظرة بشكل محدد وموضوعي ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا. وفي الخطوة الثانية يقوم المعلمون أو الطلاب، أو كلاهما معا، بتحديد العناصر المشتركة التي يدور حولها الجدل الحالي، وأن يعدوا قائمة بالحجج، التي يقدمها كل طرف على حدة. وهنا يمكن أن تبدو الفوارق بسيطة ومحددة، ولكنها قضايا كلية تمس الجميع. وينبغي ألا يجد الطلاب صعوبة كبيرة في تحديد مزاعم الطرفين لأنهم يعايشون الفوارق بين اتجاهين بشكل متكرر في قاعات الدرس وفي العالم الخارجي الأوسع. ويمكن للمعلم مع طلابه أن يقوموا بعصف ذهني بإمعان التفكير في الحجج المتعارضة، كما يمكنهم أيضا أن يستشهدوا بأمثلة من افتتاحيات الصحف، ومن المدونات، ومن المناقشات الدائرة حول ما وراء الأخبار، أو أي من أشكال منافذ الفكر العام.

الخطوة الثالثة تتجاوز الفوارق البينية القائمة بين الأطراف إلى استخلاص رؤية أكثر تطورا للمشكلة أو المناظرة، ويتضمن ذلك تمحيصا لنسبة التجاوز على كل جانب. ويطلب إلى الطلاب أن يقدروا مدى رسوخ اهتمام كل طرف في المناقشة وما السر في هذا القدر من الاهتمام. ويتطلب هذا المستوى من الوعي من كل من المعلمين والطلاب أن ينمّوا لدى أنفسهم حاسة القدرة على تمييز الفارق الفاصل بين التعميمات generalizations والانطباعات Stereotypes. فالأولى يمكن أن تساعد في فهم المكانة الاجتماعية للمتحاورين في المناظرة، أما الثانية فهي نتاج التفكير الثنائي binary thinking الذي ينزع إلى إغلاق باب المناقشة المفيدة. ومن هنا فإن التفصيل الذي يأخذ صيغته في "التوصيف العميق" يمكن أن يساعد في تجاوز هذا الاتجاه. إذ يمكن للقائم

بالتدريس أن يوجه أسئلة للطلاب مثل: من هي الجماعات أو الجماعات التابعة التي تتخذ موقفا خاصا في الحوار؟ وما هي سمات الذين يناصرون هذه المجموعات. فإذا قام الطلاب بتناول مفصل أكثر دقة فإنهم سيجدون صعوبة في الاعتماد على الانطباعات في تقديم الإجابة.

أما الخطوة الرابعة والأخيرة فيطلب فيها من الطلاب أن يبدأوا في استخلاص الموقف، بمعنى أن يترجموا أو يصوروا بشكل ما عمق أو تعقد القضية وأن يحددوا موقفهم منها. وهنا يظهر الطلاب مدى فهمهم للخطوات الثلاث السابقة، وذلك من خلال استخدامها في تحليل الأدلة أو الحجج الواردة في إحدى وسائط الاتصال الجماهيري مثل الدوريات أو المجلات، والمدونات، والحوارات التلفازية، كما يمكن للطلاب أن يعبروا عن انعكاسهم (رد فعلهم) التفاعلي بوضع أنفسهم في موقف المحاورين. ولهم أن يطبقوا ذلك من خلال مقال استطلاعي، أو مداخلة في جريدة، أو سلاسل من الأسئلة والإجابة عليها، أو إجابات موجزة على امتحان ما، أو من خلال كتابة أقصوصة خيالية.

وتعد هذه العملية عملية تراتبية، كل خطوة تنبني على سابقتها. وعلى القائمين على التدريس أن يقيموا استيعاب طلابهم عند نهاية كل خطوة. ومن الممكن تطبيق الخطوات خلال أسبوع من الدراسة المركزة، أو خلال وحدة دراسية تستغرق عدة أسابيع ضمن مقرر ما، أو تمتد عبر مقرر كامل أو حتى عبر المنهج الدراسي الكامل للمرحلة الجامعية الأولى. والحقيقة أن فصلا دراسيا واحدا في أي سنة من سنوات المرحلة الجامعية الأولى لن يكون كافيا لاستيعاب العملية بكاملها. ويرجع ذلك إلى أن هذا الاستيعاب من بداية العملية إلى نهايتها يتطلب جهدا ذهنيا، قد يصبح إجهادا بالنسبة للطلاب الذين يبدأون التدريب على مثل هذا التفكير المعقد للمرة الأولى. ويمكن للقائم على التدريس - أيا كان النهج المتبع في التطبيق - أن يعد مخططا يقدم فيه العملية للطلاب بشكل تدريجي، مما يمكن الطلاب تدريجيا، أيضا، من الممارسة العملية بكاملها بأنفسهم.

ولدينا في التنفيذ وسائل متنوعة منها: المناقشات التي يعقدها الفصل بإدارة المعلم، أو نشاط المجموعات الصغيرة، أو المحاضرات، أو تطبيقات الكتابة (التأليف) الفردية، أو الإجابة على الأسئلة التي تتطلب إجابة موجزة.

وإليك عرضا مختصرا لكيفية تطبيق الخطوات الأربع، من خلال أحد الأمثلة التي تلقى في وقتنا الحاضر نصيبا غير هين من الجدل في الولايات المتحدة، ونعني بذلك قضية زواج المثلين:

الخطوة رقم 1: تحديد المشكلة. وعلى الطلاب هنا أن يذهبوا في التفكير إلى ما هو أبعد "مما إذا كان زواج المثلين صوابا أم لا" إلى تشخيص مقارب إلى إذا ما كان الزواج بين رجلين، أو بين امرأتين جديرا بأن يصل إلى نفس الوضع القانوني لزواج الرجل من المرأة"

الخطوة رقم 2: سجل الحجج المعيارية ذات القيمة (مع /أو/ ضد) لكل من الطرفين. "وهذان الطرفان" مصطلح مضلل أو وهمي، وإنما قد يبدو مقبولا إذا ما أخذنا في الاعتبار شيوع الفكر الثنائي. وفيما يلي بيان تمثيلي يعرض حجج الطرفين:

المؤيدون لزواج المثليين:

أ- إنها قضية حقوق مدنية، مثل حركة المساواة في الحقوق المدنية بين الأعراق في الولايات المتحدة.

ب- إن اللواط، وزواج الذكر والأنثى من الأمور الفطرية ولذا فإن منع الزواج للمتعة (غير الشرعي أو القانوني) يعتبر إنكارا لحقوق الإنسان.

ج- معارضو زواج المثليين إما حقدة أو جهلة أو متعصبونZealots دينيا.

المعارضون لزواج المثليين

أ- الزواج المعروف والتاريخي هو زواج الذكر بالأنثى الذي يؤدي إلى التناسل وإنجاب الذرية مما يمثل أساسا لاستقرار المجتمع.

ب- اللواط اختيار لصاحبيه، وكذلك المنفلتين والسحاقيين، ومن ثم فلا ينبغي أن يحظى هؤلاء بعناية خاصة.

ج- إن اللواطيين لا خلاق لهم، واختاروا أسلوب حياة بديل، بينما شركاؤهم غير وطنيين

(وهم في خندق واحد على أي حال)

خطوة 3: قم بتطوير المنهج الثنائي بالكشف عن أسانيد طرفي النقاش، حول زواج المثليين على النحو التالي:

(أ) هناك لواطيون يريدون علاقة حب أحادية طويلة المدى تؤمن لهم نفس حقوق زواج الرجل بالمرأة.

(ب) هناك من أصحاب الزواج الفطري (رجل بامرأة) من يرون في زواج المتعة [خارج الشرع أو خارج القانون] خطوة نحو المساواة لكل الناس.

(ج) الملحدون، أو العلمانيون، أو الإنسانيون، أو غيرهم ممن ينحون الأديان المعترف بها جانبا

(د) التيارات الدينية والاجتماعية والسياسية "المتحررة"

المعارضون لزواج المثليين

- الناس الذين يعانون من نقص التمكين في أمور أخرى (مثل: الطبقة، والحالة الاجتماعية، والعرقية، وضعف الجسم، وتقدم العمر) يمكن أن يجدوا في الدين أو في محيط الأعراف الاجتماعية ملاذا.

- المحافظون دينيا، وسياسيا، واجتماعيا، والمتزوجون على الفطرة من الرجال والنساء، وممثلو حكومة الولاية والحكومة الفيدرالية، والنقاد، وضيوف التلفاز، والمحررون والكتاب الذين يسخرون خطابهم لمصالح شخصية أو مؤسسات تملك السلطة أو الثروة.

- أي إنسان يبحث عن صلاحيات مؤسسات الزواج عموما، وعن نصوص "الحقوق" الممنوحة من قبل الدولة، أو مفهوم أن على الدولة، أو أهل الدين الالتزام بأداء دور ما إزاء علاقات الجنس، والحب.

خطوة 4: قم بفك تعقد المناظرة وبلورتها في صيغة يمكن تقييمها، وضع خطة لتكليف يمكن للطلاب تفهيمه وفقا لقواعد التدرج في تدريس المقررات، ويمكنك - والحديث للقائم بالتدريس - بتزويدهم بافتتاحات الصحف، أو أي مقطوعة صحفية

تعبر عن موقف ما، على أن يصحب تقييمهم لها استخدام مهارات تفكيرهم النقدي المكثف. ومن الممكن استخدام الحوار التالي: "أحد ملاك سلسلة من مطاعم الوجبات السريعة يناصر الزواج المحافظ تبعا للشرائع الدينية، ويقدم حوافز نقدية للعناصر المحافظة التي تعارض زواج المثليين. فقامت جمعية حقوق زواج المتعة بتطويق الشركة ورصدت وسائط الاتصال الجماهيري هذه القضية".

هنا يمكن أن نجد رد فعل أقل نجاحا إزاء هذا التصرف، أو أن يقوم الإنسان بالبدء بخطوة واحدة أو خطوتين اثنتين، ولا يذهب أبعد من تشخيص البنيات الثنائية (كأن يقسم الجمهور إلى فئتين مؤيد – مقابل - معارض) وهما الخطوتان الأولى والثانية من مراحل الإدراك البشري التي تحدثنا عنها من قبل. بينما الطالب ينخرط بنجاح في التفكير النقدي المكثف - أي باتباع الخطوات الأربع - حيث يمكن أن يحقق فهما واضحا لقضايا أخرى ذات علاقة تحيط بقضية زواج المثيل، مثل العقيدة الدينية، والانتماء الطبقي، وحرية التعبير وتفاعل المعتقدات الذاتية والمسؤوليات الوظيفية. فالتفكير النقدي المكثف ينطوي على إدراك يقيني من أن أي قضية، نادرا ما تتعلق بجانبين متعارضين فقط، بل تكاد تشتمل دائما على مسائل مركبة ومتشابكة عديدة.

وهنا لابد للطالب أن يتأمل كيف يمكن للشخص أن يجد نفسه في موقف عليه أن يواجه، ويعالج، قضايا متعددة في ذات الوقت. وبالمثل فإن على مخطط الأنشطة الدراسية أن يقدم فرصا للطلاب لأن يطرحوا أسئلة حول افتراضات لم تكن قد طرحت قبل دخولنا للفصول، فهنا تعرض الفرصة وتتيح للطلاب ممارسة الحوار مع طيف من المشاركين في أي من القضايا المطروحة، وأن يسعوا من خلال عملية تفاوض مرن إلى تحقيق فوائد متبادلة. وتقتضي عملية التفكير النقدي المكثف، أن يتجنب الطلاب الاختيار العشوائي، ويقوموا بدراسة الموقف للتحقق من السلوك السليم للاختيار من بين الجانبين المتعارضين ظاهريا (على الأقل)، وهو ما يؤدي في ذاته إلى جودة المناظرة. وتساعد دراسة الموقف وطرح التساؤلات حوله من جانب الطلاب، على مساعدتهم (أي الطلاب) على أن يروا بوضوح ما هي الانعكاسات الانفعالية على الطرف الآخر، مثل هل هي مشاعر كره، أم معارضة من أجل الأفضل؟ وهو أمر، يقيم بدرجة كبيرة، مدى ما

عليه الآخر من المنطق السوي (المنصف) أو التحيز (الانحراف).

وعملية التفكير النقدي المكثف التي عرضناها هنا يمكن تطبيقها على سلسلة طويلة من القضايا الجدلية في الماضي والحاضر مثل: تغير المناخ، وامتلاك السلاح، وحقوق المقيمين، وتفاوت الدخل، وفي مثالنا الذي عرضناه: زواج المتعة (غير الرسمي).

ويمكن للمشاركين في عملية التفكير النقدي المكثف، أن يستفيدوا من تطبيقه في المقررات الدراسية مثل: إجراء التجارب على الحيوانات في علوم الأحياء، أو تدريس تخطيط فن في التعليم، وكذلك مقررات الأخلاق في برامج التأهيل المهني بدءا من الصحافة حتى إدارة الأعمال. ولا تخلوا المقررات الأكاديمية من عقد مناظرات من نوع ما حول الأمور التي تعني بها التخصصات الدراسية من جانب، ولها أهميتها على نطاق العالم من جانب آخر. وتفترض عمليتنا هذه أن المناظرات أو الحوارات الجدلية ستدور حول قضايا معقدة تحتوي على طيف واسع من الآراء والمواقف الخاصة(*).

ولابد هنا من الإشارة إلى أن هذا النهج يؤكد اعتماده، على فرضية مؤداها أن لدينا الشخصية السياسية، بمعنى أن الأفراد والمجموعات لديهم قدر معقول من الوعي بالقضايا المطروحة على نطاق اجتماعي واسع. وربما أدت هذه الركائز من الوعي إلى يقظة وسخونة في الحوار، إلا أنها تمثل حجر الزاوية التي تبنى عليها المناقشات المقبولة اجتماعية والسليمة منطقيا: إن نموذج التفكير النقدي المكثف يحاول أن ينمي في الطالب حاسة إدراك أن مثل هذه القضايا تمثل همّاً حقيقيا على المستوى الشخصي له، وعلى المستوى السياسي العام أيضا. ولكي يعايش الطلاب بأنفسهم مجتمعا متنوعا، وأيضا عالما متنوعا، فلابد لهم من أن يستوعبوا كيف يتحاورون إيجابيا، حول نقاط الاختلاف، من خلال وضع نصب أعينهم الوصول إلى الحد الأقصى من الفهم. إن

(*) ولو أعاد المؤلفون طبع مقالهم هذا، ما فاتهم ذكر أحداث مقتل الصحفي جمال خاشوقجي - رحمه الله - خلال أكتوبر الحالي 2018. كمثل حي على تعقد تركيبة القضايا الإنسانية والعالمية التي تحتاج التحليل النقدي المكثف. (المترجمون).

التفكير النقدي المكثف يساعد الطلاب على إدراك أنه حتى اللامبالاة - أي قرار لا يعنيني "not care" حول قضية ما - هو نفسه موقف سياسي، وقد يكون في الغالب دفاعا عن مصلحة ما، أو حرصا على بقاء وضع قائم. إن تجاهل ثوابتنا الشخصية، وثوابت الآخرين يأخذنا بعيدا عن المناقشات الحضارية الودودة والمثمرة. وفي المقابل فإن تقديرنا للثوابت ومحاولة فهم السبب وراء اهتمامات الآخرين أو وجهات نظرهم، يمكن أن يدفئ المشاعر بين الطلاب ويشحذ من تفكيرهم النقدي.

ولعل أكبر التحديات أمام تطبيق التفكير النقدي هو علاقات القوى - أي التصور المعقد - بأن الأوضاع الاجتماعية توفر مزايا تاريخية من أوجه مختلفة. إنه يعني أيضا فهما للشخصية الإنسانية المعقدة، يفسر لنا كيف أن الإنسان الفرد يمكن أن يحقق الرضا في ناحية، في حين يصيبه الإخفاق أو المعاناة في أخرى. ولذا فإن المراجعة الفاحصة لحججنا واتجاهاتنا، وتفاعلنا إزاء براهين التفكير الثنائي يمكن أن تساعدنا في إدراك الكيفية التي يمكن أن نحقق بها مكاسب من العلاقات بقوى معينة، أو كيف نعزز التفكير الثنائي بقبول تصور "الآخر" كما تراه القوى المهيمنة. وتلك حقيقة من أصعب المواقف التي يواجها الإنسان معرفيا وثقافيا، إنها في حاجة إلى استحضار مهارات تفكير عليا. إننا لا نزعم بأن كثيرا من طلاب المرحلة الجامعية الأول سيكونون مهيئين لتمحيص أفكارهم بهذه الدرجة الحالمة، لكننا نأمل كأعضاء هيئة تدريس أن تقنعهم بأن التفكير النقدي المكثف يمكن أن يترسخ لديهم كعملية ملازمة مدى الحياة.

خاتمة

لقد عرضنا في هذا الفصل نهجا تربويا لاستخدام التفكير النقدي من خلال المقررات الدراسية، وهو النهج الذي يطلق عليه "التفكير النقدي المكثف" والذي يتجاوز ، أو يفوق، نموذج المناظرة التقليدي الذي يستخدم على الأغلب في تعليم التفكير النقدي. ونهجنا هذا مستعار من عالم الأعراق وتوزعها الجغرافي "كليفورد جيرتز Clifford Geertz" الذي استخدم مفهوم "التوصيف المكثف" thick description للدلالة على أن أي ثقافة تتشكل من "العديد من بُنى المفاهيم المركبة، التي تترتب بعضها على بعض أو

تتداخل فيما بينها (10 ,1975) إذ يتطلب التفكير النقدي المكثف من الطلاب أن يتعاملوا مع القضايا كما يتعامل عالمُ الأعراق الوصفية (أو الأنثروبولوجيا الوصفية) الذي يصطنع الوسائل بطريقة أو بأخرى كي يبدأ بالفهم ثم يشرع في تفكيك المسائل المعقدة. كما أن التفكير النقدي المكثف يستعين أيضا بنظرية التمهيد المبدئي، ونظرية التقاطعية، وكذلك التربية الناقدة، سعيا منه لما هو أبعد، أي استنهاض الطلاب نحو المواقف الفائقة، التي تعمل على فهم وجهة نظر "الآخر" أيا كان تعقيدها وذاتيتها، بنفس التحليل العميق الذي يطبقونه على وجهات نظرهم هم.

وفي الوقت الذي تقوم فيه أنشطة التفكير النقدي المكثف، كما هو الحال بالنسبة للنهج التقليدي، بمساعدة الطلاب على تشخيص وفهم جانبي النظر لأي قضية جدلية، فإنه يسعى إلى الأخذ بيد الطلاب إلى الارتقاء لأفق أوسع في الرؤية لاستيعاب مستويات السياق المعقد، الذي يساعد في فك طلاسم أي قضية. وفي هذه الحالة فإن الطلاب يكتسبون - فضلا عن تمرنهم على معرفة وفهم ثنائية، أو جانبي أي قضية - القدرة على اكتشاف أن الاكتفاء بهذه الثنائية يعد نهجا اختزاليا، أو قل قاصرا. إن الهدف الذي يضعه "التفكير المكثف - نصب عينيه - ليس كما هو الأمر المفروغ منه - أي وصول الطلاب إلى وجهة نظر موضوعية حول قضية ما، أو النأي بأنفسهم عن الدخول في جدل فيها - وإنما الأخذ بيد المنخرطين في التفكير النقدي المكثف هذا - لتعلم "الكيف" الذي تتشكل به الآراء السليمة منطقيا، حيث الإعداد دقيق التفاصيل، حول القضية المطروحة. ومن ثم يصبحون في نهاية الأمر متعمقين في التفكير قادرين على أن يتخذوا موقفا قويا بعد فهم عناصره المتشابكة.

إن الطريق أمام تبني نهج التفكير النقدي ليس سهلاً، وتنتظره صعوبات جمة في التطبيق بقاعات الدرس في التعليم العالي، وربما يكون أقلها هو الوقت الضروري المطلوب لإعداد الأنشطة، وما مدى ما لدى القائم على ذلك من سبل ذاتية لتحقيق توازن بين عشرات الخيوط التي يتضمنها لقاء، أو لقاءات مقرر دراسي موجز. ولقد قمنا نحن مؤلفي هذا المقال باستخدام هذا النهج بنجاح من خلال المقررات الدراسية في العلوم الإنسانية والآن فإننا نحتاج إلى مزيد من البحوث والتقصي لتقدير مدى ملاءمة

هذا النهج للمقررات المختلفة ووحدات الدراسة المتخصصة. ومن جانب آخر، فإن البحث الوصفي والبحث المنضبط، يمكن أن يوصلانا إلى إدخال تعديلات على هذا النهج يتلاءم مع أحجام الفصول وتكويناتها.

وليس هناك من جديد في القول بأن التفكير النقدي سيظل مرتكزاً للجهود التربوية على كافة المستويات ومن بينها - على نحو مؤكد - قاعات التدريس في مرحلة التعليم العالي. ومع ذلك يبقى التفكير النقدي عصياً على التعريف المحدد، صعب التفهيم، ومجهداً في تعلمه. ومن جانبنا فإن ما نأمله من خلال تطوير نهج التفكير النقدي المكثف، ليس السعي لحل هذه القضايا، وإنما أن نقدم نهجاً جديداً في النظر إلى هذه المهارة الحيوية، وكيف نأخذ بأيدي طلابنا حتى يكتسبوها.

ومن الواضح لمن يطلع على مقالنا أن التفكير النقدي المكثف ما زال في دائرة الفكر النظري. وأنه ما يزال لدينا حاجة إلى مزيد من الجهود البحثية حول كفاية هذا النموذج التربوي لمساعدة الطلاب على تحسين تفكيرهم النقدي. ومن الممكن أن تجري هذه البحوث بأكثر من طريقة، إذ يمكن أن ينتظم كل من نموذج التفكير النقدي المكثف ونموذج المناظرة أو المحاجة التقليدي في مقرر يدرس في شعبتين. وكلاهما سيتصدى لمعالجة نفس القضية، وهو ما يماثل الخطوات الأولى في تطبيق التفكير النقدي المكثف. ثم يتم تقسيم الجميع تبعاً للنموذج التربوي الذي تم تدريبهم عليه، وبعدها يقوم الباحث المشرف بمقارنة نتائج كلا الشعبتين.

ويمكن تطبيق هذا الاختبار خلال وحدة دراسية فقط، أو خلال عدة وحدات، أو خلال فصل دراسي كامل أو نصفه (أي لربع عام)، وهناك أيضاً حاجة إلى مزيد من الجهود لبلورة طرق ملائمة لتقييم فعالية التفكير النقدي المكثف.

المصادر

Bailin, S. 2002. "Critical Thinking and Science Education." Science & Education 11 (4): 361–375.

Belenky, M. F., McVicker Clinchy, B., Rule Goldberger, N., and Mattuck Tarule, J. 1997. Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind. New York: Basic Books.

Brookfield, S., and Preskill, S. 1999. Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms. San Francisco: Jossey-Bass.

Butler, J. 1990. Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity, Thinking Gender. New York: Routledge.

Crenshaw, K. W. 1991. "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color." Stanford Law Review 43 (6): 1241–1299.

Davies, M. 2006. "An 'Infusion' Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate." Higher Education Research & Development 25 (2): 179–193.

Ennis, R. 1992. "The Degree to Which Critical Thinking Is Subject Specific: Clarification and Needed Research." In The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal, edited by Stephen Norris. New York: Teachers College Press. 21–37.

Foucault, M. 1980. The History of Sexuality. (first edition, Vintage Books) New York: Vintage Books.

Frederick, P. J. 2002. "Engaging Students Actively in Large Lecture Settings." In Engaging Large Classes: Strategies and Techniques for College Faculty, edited by Christine A. Stanley and M. Erin Portered. Bolton: Onker Publishing.

Freire, P. 2000. Pedagogy of the Oppressed. (30th anniversary edition). New York: Continuum.

Geertz, C. 1975. The Interpretation of Cultures: Selected Essays. London: Hutchinson.

Grasha, A. F. 1996. Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles. Pittsburgh: Alliance Publishers.

Haraway, D. 2004. "Situated Knowledges." In The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies, edited by Sandra Hardinged. New York: Routledge. 81–102.

Harding, S. 1993. "Rethinking Standpoint Epistemology: What Is Strong Objectivity?" In Feminist Epistemologies, edited by Linda Alcoff and Elizabeth Potter. New York: Routledge. 49–82.

Hartsock, N. C. M. 1998. The Feminist Standpoint Revisited & Other Essays. Boulder, CO: Westview Press.

Hopkins, G. 2012. Four Corner Debate. Education World, Inc 2003 [December 22, 2012].

Hughes, C. 2003. "Some Thoughts on Critical Thinking." Rocky Mountain Review of Language and Literature 57 (2): 57–61.

Kennedy, R. 2007. "In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills." International Journal on Teaching and Learning in Higher Education 19 (2): 183–190.

Kitchener, K. S., and King, P. M. 1981. "Reflective Judgment: Concepts of Justification and Their Relationship to Age and Education." Journal of Applied Developmental Psychology 2: 89–116.

Kuhn, D., and Dean, D. 2004. "A Bridge between Cognitive Psychology and Educational Practice." Theory into Practice 43 (4): 268–273.

Lowman, J. 1995. Mastering the Techniques of Teaching. (second edition). The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco: Jossey-Bass.

Lutz, D. J., and Keil, F. C. 2002. "Early Understanding of the Division of Cognitive Labor." Child Development 73 (4): 1073–1084.

McPeck, J. E. 1984. "Stalking Beasts, but Swatting Flies: The Teaching of Critical Thinking." Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'education 9 (1): 28–44.

McPeck, J. E. 1992. "Thoughts on Subject Specificity." In The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal, edited by Stephen Norris. New York: Teachers College Press. 198–205.

Moore, T. J. 2004. "The Critical Thinking Debate: How General Are General Thinking Skills." Higher Education Research & Development (1): 3–18.

Moore, T. J. 2011. "Critical Thinking and Disciplinary Thinking: A Continuing Debate." Higher Education Research & Development 30 (3): 261–274.

Omi, M., and Winant, H. 1994. Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s. New York: Routledge.

Paul, R., and Elder, L. 2006. "Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought." Journal of Developmental Education 30 (2): 34–35.

Paul, R., and Elder, L. 2008. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking Press.

Perry, W. G. 1970. Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme. New York: Holt.

Perry, W. G. 1981. "Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning." In The Modern American College, edited by Arthur W. Chickering. San Francisco: Jossey-Bass.

Robinson, S. R. 2011. "Teaching Logic and Teaching Critical Thinking: Revisiting McPeck." Higher Education Research & Development 30 (3): 275–287.

Said, E. W. 1978. Orientalism. New York: Pantheon Books.

Silberman, M. 1996. Active Learning 101 Strategies to Teach Any Subject. Boston: Allyn & Bacon.

Sweet, S. 1998. "Practicing Radical Pedagogy: Balancing Ideals with Institutional Constraints." Teaching Sociology 26 (2): 100–111.

Timpson, W. M., and Burgoyne, S. 2002. Teaching and Performing: Ideas for Energizing Your Classes. (second edition). Madison, WI: Atwood Pub.

Tumposky, N. R. 2004. "The Debate Debate." The Clearing House 78 (2): 52–55.

Willingham, D. 2007. "Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?" American Educator 31 (2): 8–19.

الفصل العاشر

التفكير النقدي في سياق التخصصات العلمية

آنا جونز
Anna Jones

على الرغم من وجود التفكير النقدي في المناهج الجامعية، ومخططات المقررات الدراسية، وبيانات مؤهلات الخريجين، إلا أن هناك عدم تيقن، تجاه ما يستلزمه هذا المصطلح أضف إلى ذلك جدلاً ساخناً حول طبيعته الأساسية. ونذهب في هذا الفصل، إلى أنه على الرغم من وجود عناصر مشتركة في التفكير النقدي فإنه عند الممارسة والتدريس فعل يأخذ طابع التخصص الموضوعي. فالتفكير النقدي نجده في مبادئ المجالات الموضوعية، والمناهج الخاصة بها، والبنى المعرفية التي تشكلها. ومن ثم فإن التفكير النقدي "مجالي" سواء في تخصصه الموضوعي أو في القواعد المنظمة له. وهذا لا يعني عدم قدرة التفكير النقدي على إثارة التساؤلات في المجال أو التخصص الموضوعي الذي يطبق فيه، أو على تجاوز الحدود بين المجالات. بل إنه يعبر عن حاجة المرء إلى تعلم أن يفكر نقديا على نحو منظم، الأمر الذي يمكن تحقيقه باتباع قواعد أو نموذج فكري أو تخصص محدد، وأنه لابد من توفر موضوع ما يتخلله التفكير النقدي. وكما يوضح سميث (1992) Smith فإن المعرفة تقع موقع القلب من التفكير النقدي ولا يمكن للمرء أن يفكر نقديا إلا إذا توفرت لديه المعرفة عن الموضوع الذي يتصدى له. وبالنسبة لماكبك (1981) McPeck، فإن التفكير النقدي يتشكل "وفق مسألة معينة قيد التفكير" (7). بتعبير آخر، فإننا نفكر نقديا حول أمر ما.

وهناك جدل مهيمن منذ أمد طويل ومستمر في الإنتاج الفكري حول قابلية التفكير

النقدي للتعميم (Ennis 1992; McPeck 1981; Norris 1992)،، في مقابل بعض البحوث التي تشير إلى أهمية التفاعل بين المعرفة المتخصصة والتفكير النقدي (Alexander and Judy 1988; Baron and Sternberg 1987; Nickerson, Perkins, and Smith 1985). ولقد استكشفت في كتابات أخرى كيف يتشكل التفكير النقدي وفق خصائص المجال الذي يطبق فيه (Jones 2004; 2007;2009). وأيضا في دراسات ذات صلة كتلك التي أجراها مور (2011) Moore. وموقفي هنا من "مجالية" التفكير النقدي ليس مطلقا - فهناك عناصر مشتركة للتفكير النقدي عبر المجالات التخصصية. ومع ذلك فهناك اختلافات مهمة في مدى الاهتمام وأدوات التحليل، والمبادئ المنظمة، وأنماط التفكير المستخدمة.

ويناقش الفصل الحالي الطرق التي يعرَف من خلالها التفكير النقدي في خمسة مجالات –الطب، والفيزياء، والقانون، والاقتصاد، والتاريخ- مستكشفا الطبيعة السياقية للتفكير النقدي، مقترحا أن المقاربة المجالية للتفكير النقدي ليست قيدا وإنما، هي بالأحرى النظر إلى الفهم العميق لمضمون معين من المعرفة على أن باستطاعته أن يُمَكّن من التفكير. ويذهب الفصل الحالي إلى أنه من خلال فهم الطبيعة السياقية للتفكير النقدي يمكن أن يتوفر لدينا فهم أفضل للطرق التي يمكن من خلالها تدريسه.

هناك عدد من التعريفات للتفكير النقدي والتي تصفه دراسات كل من: (Ennis 1987; Facione 1996; Halpern 1996; Kalman 2002; Kurfiss 1988; McPeck 1981; Norris and Ennis 1990; Paul 1989). بأنه نوعية منظمة أو منضبطة من التفكير تتضمن بعضا أو كلا من العناصر التالية: تحليل النقاشات أو الحجج؛ تقدير الحقيقة أو الصدق، والصلاحية، والعمق، والزيف ؛ وإصدار الأحكام، وتقييم الادعاءات، والاستدلالات، والفروض، والشروح، والملاءمة. بالإضافة إلى ذلك يتطلب التفكير النقدي الاستعداد والرغبة في التفكير بطريقة خاصة (Ennis 1996; Verlinden 2005). ولقد حدد تقرير دلفي The Delphi Report (Facione 1990) ستة عناصر للتفكير النقدي هي: التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستدلال، والشرح، والانضباط الذاتي. كما أنه يتطلب كلا من المهارات الإدراكية والاستعداد لتوظيف هذه المهارات.

إن جوانب التفكير النقدي، المذكورة هنا، حاضرة في كل المجالات التي يجري نقاشها في الفصل الحالي. ومع ذلك فإنها تأخذ صورا مختلفة، ويتم التركيز على عناصر مختلفة، وتتطلب مهارات فنية مختلفة. وبناء على ذلك يتطلب التفكير النقدي، بالإضافة إلى ما سبق، في حالة تطبيقه على أي مستوى، خلاف المستوى العام، فهما للمعرفة، واللغة، والأدوات الفنية، والأعراف الخاصة بموضوع المسألة التي يجري بحثها. ولا يعني هذا أن المفكر النقدي عليه أن يتقبل هذه الأعراف والتقاليد – بل على العكس تماما - حيث يتطلب التفكير النقدي المعرفة والفهم، بالإضافة إلى قدرة الشخص على التفكير في حدود إطار المجال وخارجه.

إن الجدل الدائر بين أنصار تعميم الفكر النقدي، وأنصار تخصيصه ينصب توجه اهتمامه على الحسم لصالح أحدهما، وعلى الرغم من وجود اختلافات على درجة كبيرة من الأهمية بين الأساليب التي يُفهم ويُمارس من خلالها التفكير النقدي في المجالات المختلفة، فإن هناك عناصر تمثل قاسما مشتركا ملازما له. فالتفكير النقدي بإمكانه أن يكون عاما ومتخصصا، وذلك اعتمادا على المطلوب منه وبعبارة موجزة، فالتفكير النقدي التعميمي هو الذي يمكن تعميمه. إنه ذلك النوع من التفكير الذي يمكن استخدامه في سياقات مختلفة وتأتي فائدته تحديدا لهذا السبب. لكنه ليس بالطبع الصورة الوحيدة للتفكير النقدي. ويرى روبنسن Robinson (2011) أن مقررات التفكير النقدي العامة، مثل تلك المبنية على المنطق الصوري، توفر لنا خطوة قيمة نحو التمكن من التفكير النقدي، وينبغي تدعيم التدريب على التفكير المنطقي من خلال مقررات مجالية متخصصة. إن التفكير النقدي المقدم في مقررات أنصار التعميم هو تفكير قابل للتطبيق في السياقات التي لا تتطلب معرفة متخصصة. وإذا كان التفكير النقدي المتخصص يتطلب بعضا من تلك المهارات الخاصة بالتفكير النقدي التعميمي، إلا أنه مرتبط إلى حد كبير بالسياق المتخصص والعناصر المؤكد عليها فيه. ويطبق التفكير النقدي هنا على نحو مختلف أو "يتخذ صورة مختلفة".

ومن ثم يتطلب التفكير النقدي في سياقه المجالي معرفة متخصصة، وفهما، وأساليب، ولغة، واعتباراً للقواعد التي يقوم عليها المجال المتخصص. فالمجالات لها

قواعد لاستقاء المعرفة وتمحيصها، وقد قام دونالد (Donald (2002; 2009 بالتعرف بالتفصيل على أنماط التفكير في سلسلة من السياقات المجالية، موضحا وجوب فهم المفكر الخبير لأنماط القواعد المتبعة ليسلك طريقه عبرها. لذا فإن التفكير النقدي يتم تعلمه في سياقات معينة، وفقا لقواعد معينة (Kreber 2009). وربما كان بإمكان المهارات المرتبطة بموضوع ما، أن تسهم في الشكل الذي يأخذه موضوع آخر (Hounsell and Anderson 2009) ولكن ينبغي أخذ الحيطة أكثر مما هو حاليا مفترض. إذ لا يزال التساؤل حول إمكانية نقل مهارة من مجال لآخر مستمرا (Perkins and Salomon 1994)، ولا يجوز أن نرجح أن المهارة التي يجري تدريسها في سياق ما، يمكن بسهولة أن تنتقل إلى مجال آخر دون سند قوي، يتمثل في الإعلان السلس عن الأفكار، ووضوح التوقعات، والأمثلة المقنعة، وفرص المراجعة.

إن الجدل الدائر حول التفكير النقدي في سياق مجالي (متخصص) يوحي بافتراض أن التفكير النقدي له قيمة ويدرس في كل المجالات، ولكن الواقع بالطبع مختلف. فهناك دائما مواقف في التدريس يصعب فيها التحقيق الكامل للمثالية، حيث ينبغي على الطلاب ببساطة اكتساب المعلومات وليس التفكير النقدي. ولا يعني ذلك إنكار النقاش الذاهب إلى أن التفكير النقدي، من خلال السياق المجالي، هو أساس التعليم "الأرقى" عند تدريسه على نحو جيد؛ لأنه يتطلب هضما للمعرفة، والفهم، والتمكن الراسخ من الجسد المعرفي، والرغبة والمهارة في تفنيده بأسلوب هادف ومحنك. وهذا يتطلب مزيجا من التواضع والثقة لدى كل من المعلم والدارس. كما يتطلب فهما واستعدادا حقيقيين للتفكير في الاحتمالات (البدائل) الأخرى.

إن تنمية التمكن من التفكير المجالي، ينبغي أن تكون عملية طويلة الأمد ومثيرة لروح التحدي. فمثلا يذهب الفيزيائيون في الدراسة الحالية إلى أن الطلاب لا يصلون إلى ما يشبه النضج في التخصص، حتى يقتربوا من نهاية الدراسات العليا. وأيا كان المجال فإن إقداح الذهن مع الأفكار المعقدة، والفكر المنظم اللازم، وفهم الخريطة المتكاملة للتفكير وكذلك التكامل المعرفي، ومرونة التفكير، والثقة المؤهلة لإصدار الأحكام، والانفتاح الذي يمكّن من التفكير في كل ذلك تأمليا، يخصب أرضية غرس التفكير النقدي.

وفي الأقسام التالية، من هذه الدراسة، سيتم استكشاف التفكير النقدي في خمسة مجالات، وذلك من أجل التعرف على السبل التي يكون فيها التفكير النقدي ممارسة ذات صلة وثيقة بالسياق. ومن أجل هذا الغرض تم تجميع نتائج المقابلات مع سبعة وثلاثين من أعضاء هيئة التدريس في خمسة مجالات (التاريخ، والاقتصاد، والقانون، والطب، والفيزياء) في جامعتين ذاتي ثقل بحثي في أستراليا. وتم تخطيط شبه كامل للمقابلات وتسجيلها صوتيا وتفريغها بالكامل (لمزيد من التفاصيل راجع جونز Jones (2006). وجرى تحليلها بعد ذلك فوريا، وتضمن ترجمة ذلك إعادة قراءة البيانات وتقييم صلاحيتها، من خلال قائمة مراجعة للمحتوى المسجل. وجرى بعد ذلك تعريف وتنقيح الأفكار والأنماط. لكل المادة المعروضة في القسم التالي مأخوذة عن الدراسة. وتم الاستعانة بالاقتباسات المباشرة المساندة، كلما اقتضى الأمر. ومع ذلك؛ فقد اتجهنا - نظرا لطول المناقشات ووقوع التكرار بين المشاركين- إلى صياغة الكثير من المادة ضمن عملية التحليل الفكري (Miles and Huberman 1994; Silverman 2005).

الفيزياء

تتسم الفيزياء لمستوى عال من المعرفة اليقينية، وفي ذات الوقت عدم تيقن متأصل في الجسد المعرفي للمجال، الأمر الذي يثير تساؤلات ذات مغزى حول الطابع الذي يأخذه التفكير النقدي، خصوصا لدى الطلاب في المرحلة الجامعية. ولا يخفى أن أغلب ما يتم تدريسه في الفيزياء في السنوات الجامعية الأولى شديد الرسوخ وغير خاضع للأحاسيس.

> إن الفيزياء مجال يثير العجب. هذا لا يعني عدم ترحيبنا بقضاياه وإنما التنبه إلى أنه إذا أردنا دراسة الفيزياء، فينبغي تنحية الرؤى التي تنبني على أحاسيسنا تجاه الكون.

ولدى التفكير النقدي خمسة أعمدة أساس في الفيزياء، كل منها متصل بالآخر، على الرغم من عدم تمكن الطلاب منها جميعا - على الأقل في مرحلة التعليم الجامعي الأولى. يتمثل أولها في معرفة المبادئ الأساس (المفتاحية)، وفهم كيفية عملها، والقدرة على بحث الظاهرة في ضوء هذه المبادئ. كما يتضمن ذلك التفكير النظر في إمكانية القياس

الكمي، والقدرة على التنبؤ بما إذا كان سيطبق هذا المبدأ على مسألة ما، أم أنها أعقد مما تبدو. ويتطلب تعلم الفيزياء التمكن من حجم معرفي ضخم وصعب تخصصيا ومهارة خاصة في الرياضيات، واستنفاد وقت طويل، وبذل مجهود من جانب كل من الطلاب والمعلمين ليتمكن الطلاب من الإلمام بذلك الجزء من المادة، الأمر الذي يحد من ممارسة بعض أشكال التفكير النقدي قبل التخرج. لقد أكد المشاركون بوضوح أنه بينما من الضروري تدريس التفكير النقدي الذي يأخذ في الاعتبار المنطق الرياضي والتجريب العملي، فإنه من الصعب تحقق الوصول إلى التفكير النقدي الذي يفند الفكر المستقر، حتى يصبح لدى المرء قاعدة معرفية صلبة. ومع ذلك فإنه لا يزال هدفا يسعون إليه.

إن ثاني الأعمدة والذي يعد محوريا هو: حل المشكلات وهو ما يتطلب سعة في المعرفة. وقد أوضح أحد المشاركين أنه: "إذا لم يصل [الطلاب] إلى التمكن من الفيزياء فلا معنى لحل المشكلات ولا للتفكير النقدي". فحل المشكلات يتضمن أولا فهم المشكلة، ثانيا، وضع خطة لحلها، وثالثا تنفيذ الخطة، وأخيرا التحقق من الحل. ويرى المشاركون أنه من غير الممكن حل المشكلات دون التفكير فيها أو مواجهتها نقديا، ويتطلب هذا تمكنا واثقا من محصلة وافية من المعرفة.

أما ثالث الأعمدة وهو وثيق الصلة بما سبق، هو الفهم العميق و المتسائل - في نفس الوقت - المتسائل للرياضيات، بما في ذلك القدرة على تحديد الفروض الكامنة في النموذج الفيزيائي أو العناصر التي ستتسبب في جعل النموذج غير منطقي رياضيا، أو غير متسق، أو غير قادر على أن يعكس عالم الفيزياء بتفاصيله الدقيقة. كما يتضمن فهم أي من النماذج يتلاءم مع موقف معين، إذا جرى التحقق من صلاحيته، وما إذا كان معقولا ومنطقيا، ومن ثم التسليم بصحته. وهذا يتضمن أيضا فهم إذا ما كان عدم التيقن سيجعل من الصعب الاطمئنان إلى صحة النتائج.

ويمكن أن يطلق على العمود الرابع "التفكير العلمي" بما في ذلك الفهم لتصميم التجربة، وإجراءات البحث، والتفكير الاستقرائي والاستنباطي. ونظرا لتضمن الفيزياء لدرجة عالية من التدقيق فقد وصف أحد الفيزيائيين التفكير النقدي بأنه تجنب

الاستسهال في التفكير "ذلك النوع من التوافق الفكري الذي نطلق عليه: جيد على نحو كاف". ومن ثم فإنه من الضروري امتلاك المهارة والإصرار على طرح الفكرة بقوة وثبات وشفافية. وهنا يصف تدريس التفكير النقدي بأنه تشجيع الطلاب على عدم أخذ المعادلة (أوالمقولة) كما هي وإنما إثارة التساؤلات حولها. الأمر الذي يشكل، أوينبغي أن يشكل، جزءا مما يعنيه، كون المرء عالما سواء كان على المستوى التجريبي أو النظري.

وأخيرا، فإن التفكير النقدي هو فهم لعدم التيقن في المعرفة، واستشهد المشاركون بنظرية الكم للجاذبية كمثال. حيث وضحوا أهمية فهم حدود النظرية. أكثر من ذلك رأوا أنه من الضروري أن يكون الشخص على وعي بأن شيئا ما مما يعتبر "أساساً"، قد يقلب كل الفيزياء رأسا على عقب. لقد تحدث الفيزيائيون في هذه الدراسة عن أهمية تعليم الطلاب الجامعيين ليس فقط كيف أدى التفكيرإلى تقدم المعرفة، وإنما أيضا كيف يتغير النموذج الفكري، وكأن علينا ألا ننظر إلى المعرفة على أنها شيء ثابت. إن الفيزيائيين في هذه الدراسة على وعي بالطبيعة الديناميكية، والمركبة، والمترددة، للمعرفة المُعالَجة بواسطة بعض الثوابت الجلية للفيزياء.

التاريخ

ينظر المؤرخون إلى التفكير النقدي على أنه كيان معقد، ومتعدد الطبقات. ويصاغ مفهومه باعتبار أن لديه عدد من الجوانب التي توظف الأخذ في الاعتبار لكل من المنطق، والدليل، والاختلاف، وحالات الغموض، والقوة، والحلقات المفقودة، وطبيعة التاريخ نفسه. وسيتم بحث هذه الجوانب كل عن حدة على الرغم من أنها ليست بالضرورة أنشطة مستقلة، لكنها ببساطة زوايا مختلفة لفكرة التفكير النقدي.

أولا: التفكير النقدي هو القدرة على بحث منطقية حجة ما وقدرة أخرى وثيقة الصلة بها على تمحيص الدليل. مما يعني فهم ومناقشة الدليل في ظل سياقه. ويعني ذلك أيضا القدرة على التوقف عند نص ما واستكشاف لغته، ومدى صلاحيته، وكفاية مؤلفه، والجمهور المستهدف، والغرض منه، وما يدعى من معرفة وحقائق متضمنة فيه، ومن ثم بحث المغزى من ذلك. ثم يتضمن التفكير النقدي البحث حول التحيزات في

النص قيد البحث.

ومن جانبه يقدم لنا التفكير النقدي بعد ذلك "أخذ الآخر في الاعتبار"؛ مما يعني أولا: النظر إلى الأدلة الأخرى، والآراء الأخرى، ووجهات النظر الأخرى. كما يعني توجها على مستوى أوسع حيث يتطلب الانفتاح على طرق أخرى لرؤية العالم ومن ثم يتم التوجه بذلك كله إلى الدليل أو القضية قيد البحث ورؤية المؤرخين لها. فمدار التاريخ معني دائما بالآخر؛ ذلك لأنه يتحدث عن أناس لا يستطيعون في العادة شرح موقفهم لنا وعاشوا في عصور مختلفة عن عصرنا.

كما يتضمن التفكير النقدي استكشاف التناقضات، وحالات الغموض، والازدواجية. وهذا لا يتطلب البحث عن الحقيقة بين المصادر المتضاربة، أو الآراء المتعارضة، أو الأحداث والرؤى والإفادات (أو الشهادات) غير المتسقة فحسب، وإنما أن يكون الباحث أيضا على وعي بأنه قد لا يصل إلى إجابة قاطعة. ويرى المؤرخون ضرورة تعلم الطلاب تقييم التناقضات وعدم التيقن بدلا من السعي للتقليل منها. كما يروا أن التفكير النقدي هو القدرة على تفنيد المرء لافتراضاته المسبقة، وبحث أوجه التحيز الكامنة لديه.

للتفكير النقدي بعد سياسي، يتضمن فهم طبيعة بُنى السلطة والأفكار الأيديولوجية. فعلى سبيل المثال، التعرف على الطرق التي من خلالها تصبح الأفكار مسلما بها، أو تُطرح على أنها "حقيقية". كما يتضمن التفكير النقدي الوعي بالحلقات المفقودة أوالمسكوت عنها، وبالناس الذين لزموا الصمت حيالها، والأمور التي لم تُذكر، والأشياء التي أدُّعي عدم أهميتها، والأدلة التي يصعب العثور عليها. إن المؤرخين على وعي بما لم يتم التحدث عنه، وما يمكن أن يخبرنا به ذلك، عما هو مهم وذو قيمة لكل من المجتمعات الذين خلوا والمؤرخين المعاصرين. وهذا من شأنه أن يتيح للمؤرخين التفكير فيما أصبح راسخا باعتباره حقيقة، وما هي أسباب إضفاء القيمة على وجهات نظر بعينها، في حين يجرى تهميش المنظورات الأخرى واستكشاف أساليب طرق "رواية القصة".

وآخر الصور التي يتخذها التفكير النقدي تتعلق بإحساس المؤرخ بالوعي الذاتي تجاه صنعته. إن وعيه بفكرة أن المؤرخين " يصنعون التاريخ" تعني سعيهم لتحقيق الأمانة فيما يصلون إليه خلال التوصيف النظري للأحداث. إن ممارساتهم في تجميع الحقائق ومعالجة التداخل بين المجالات الموضوعية، يعني وجود درجة من بحث طبيعة التاريخ وقوته وقيوده.

الاقتصاد

هناك بعدان رئيسيان للتفكير النقدي في مجال الاقتصاد على الرغم من عدم تشخيصهما أو الإجماع عليهما من قبل كل المشاركين في الدراسة. ويتمثل الأول في الاستخدام المنطقي والتحليلي للآليات الاقتصادية لحل المشكلات. وهذا يُعبّر عنه ببحث الدقة، والقابلية للتطبيق، والالتزام بالمبادئ الاقتصادية. ويتضمن هذا استخدام الأدوات الاقتصادية لحل المشكلات العملية والنظرية وفهم النماذج الاقتصادية.

ومع ذلك هناك انزعاج لدى أقلية من الاقتصاديين في هذه الدراسة، والذين رأوا أن هذه الرؤية تحصر دور التفكير النقدي: حيث أن التفكير النقدي بأضيق معانيه كما عبرت عنه واحدة من الاقتصاديين: "هو النزول بالأشياء للوصول إلى الحد الأدنى لها" واستمرت في نقاشها قائلة: "لو قيل هذا في مجال الرياضيات فذلك يعد رأيا عظيما: لكن العالم الذي نحيا فيه أعقد من ذلك". وأعربت عن رؤيتها بأن ممارسة التفكير النقدي في الاقتصاد ضئيل للغاية وأحيانا لا يتضمن تمحيص الافتراضات التي ينبني عليها التفكير:

إن ما يعنيه [الاقتصاديون] بالتفكير النقدي هو التحليل المنطقي، لذا فإن ما تقوم به، كاقتصادي، هو التحقق من الاتساق الداخلي لنموذج معين، بدلا من أن تتحقق من صحة الافتراضات التي بني عليها. لذا يوجد اختلاف جوهري حول ما يعنيه التفكير النقدي. فنحن نقوم بتدريس الافتراضات مثل سلوك مضاعفة الربح، ومبدئيا نلوح بأيدينا قائلين أن هذه الافتراضات مرفوضة، ولكننا لم نعد أبدا بطلابنا إلى الوراء طالبين منهم أن يحللوا ذلك نقديا. وهذه مشكلة أساسية. أما في مجالات موضوعية

أخرى فسيقال لا داعي حتى لبناء هذا القصر الوهمي من المقولات الفكرية؛ لذا دعونا ننظر إلى الأسس التي بنيت عليها أولا. أعتقد أن هذه هي المشكلة الحقيقية؛ لأنه بعد ثلاث سنوات لن يتحدث أحد عنها [الافتراضات] وسيتعامل معها الطلاب على أنها من المسلمات، وسيخرجون إلى العالم ويبدؤون في اتخاذ القرارات.

البعد الثاني للتفكير النقدي عبارة عن فكرة أوسع تتضمن الارتياب (الشك الصحي)، والتفكير خارج الصندوق والإبداعية. وهذا يشمل القدرة على اتخاذ رؤية مغايرة، أو كما أشار إليه أحد المشاركين بأنه "التفكير خارج الصندوق" أو "التفكير الجانبي". وهذا الفهم للتفكير النقدي يدخل فيه بحث وتقييم السياسة. وهو ما يستلزم دراسة المواقف، التي لا ينطبق عليها النموذج[المتبع] على سبيل المثال، أو عدم قابلية الافتراضات للدفاع عنها. ويذهب أحد الاقتصاديين إلى أن العوامل المحركة في صناعة القرار الإنساني "سياقية"، لذا من الضروري بحث الظروف المجتمعية التي يتخذ في ظلها القرارات. ومع ذلك فإن هذه الرؤية للتفكير النقدي - في الاقتصاد - لم يجمع عليها كل المشاركين في الدراسة.

القانون

في القانون لدينا خمسة أبعاد للتفكير النقدي: تقييم الحجج، والتحقق من الافتراضات، وأخذ السياق الاجتماعي في الاعتبار، وبحث القانون كمهنة، ومرونة الفكر. وهذه الأبعاد، ليست منفصلة هرميا، ولكننا نتناولها كذلك لسهولة التحليل حيث إن هذه الأفكار مرتبطة فيما بينها.

البعد الأول، ألا وهو تقييم الحجج، وهو عبارة عن تقييم كيفية تطبيق المعلومات، وبلورة نقاش ما، ووضع هذا النقاش تحت المجهر، أو القيام بحل مشكلة. ويتضمن ذلك "البحث في تجاوز ماهية الشيء، إلى السبب في حدوثه" كما عبر عنه أحد أصحاب الاهتمام. وهذا يعني بحث ما يلي: مصدر المعلومات، الاتساق، المنطق، أساس النقاش، الدليل، الافتراضات، الاتساق، التضمينات. وبأخذ هذه الخطوة إلى ما بعدها فإن التفكير النقدي يتطلب، أيضا، عدم تقبل شيء كما يدعي أنه عليه، وإنما لابد من بحث شواهده،

من حيث معياريتها، وأيديولجيتها، والتساؤل عما لم يُقل. ولقد ذهب أحد المشاركين إلى أن القانون لديه "منظومة حل المشكلات الخاصة به". ويرى أن الطلاب لن يمكنهم الانخراط في التفكير النقدي، بدون فهم المبادئ المنظمة للقانون وقواعده الفنية.

ثانيا، ينطوي التفكير النقدي على تفنيد الافتراضات، والتفكير خارج الحدود التقليدية (خارج الصندوق)، وتحليل الحكمة السائدة والبنية الاجتماعية المحيطة. ويقر أكاديميو القانون بأنه بينما يميل القانون إلى كونه مهنة محافظة، فإنه يقع على عاتق الجامعات مسؤولية تأهيل الطلاب لتفكير ينقد المعرفة والمعتقدات السائدة.

ويتمثل البعد الثالث للتفكير النقدي في القانون في فهم إطار السياسة القائمة والمحيط الاجتماعي الذي يعايشه. وهذا يعني استكشاف مدى غياب العدالة (وهي قضية معقدة يتم استكشافها في ضوء التشريع، ومعالجة أوجه الفشل في النظام العام والخاص أو الحالات، التي تم إقرار الضرر فيها، بسبب خلل في النظام التشريعي)،وعدم كفاية الفرد أو السلطة، وحالة القلق، والسفه في الإنفاق. وتتبدى أهمية ذلك في أن أساس وجود القانون، هو، وظيفته الاجتماعية.

يتطلب التفكير النقدي أيضا البحث الدقيق في مهنة العمل بالقانون والقائمين عليها، والتفكير في المسؤولية الفردية والمهنية من حيث انعكاس ذلك على الموكلين وعلى المجتمع. ويتضمن هذا أخذ القضايا الأخلاقية في الاعتبار وإمعان النظر في أفعال الفرد. ويعلق أحد المشاركين:

> إني أحدث طلابي عن الأمانة، وعن عدم السرقة من المكتبة، وعدم إخفاء الكتب في بئر السلم، أو اقتلاع الأجزاء المهمة من الكتب والدوريات (المجلات). وأحدثهم أيضا عن الانتحال. وكل هذا يرتبط بمسؤلياتهم كمهنيين مستقبليين.

وأخيرا يتضمن التفكير النقدي في مجال القانون: التفتح، واستيعاب مسألة عدم وجود إجابة واحدة قاطعة. فالقانون "لديه الكثير من الإبهام في غالب أحواله" و"على الطلاب أن يتفهموا تعقد القانون وافتقاده لليقين الحاسم". إن القانون معقد، وغامض، ويفتقر إلى الوضوح، وهناك عدم التيقن، ومجال مفتوح للمناورة". كما أن

الدقة اللغوية على درجة عالية من الأهمية. ويرى المشاركون ضرورة فهم الطلاب لسعة اللغة لأكثر من تفسير وقابليتها لأن تكون إما أداة للتنوير وإما لإخفاء الحقيقة.

وتتطلب المعرفة بالقانون القدرة على قراءة القضية أو التشريع المتعلق بها بإمعان، وهذا يبدأ عادة بالدراية الواعية بالمبدأ التشريعي. ومن الضروري أن يسبق ذلك فهم طبيعة التطور الدائم في النظام التشريعي والخلفية التاريخية وراء إقرار القانون، حيث إن ما جرى في السابق هو ما اعتُمد عليه في تأسيس القانون الحالي. وينبغي على الطلاب الدارسين للقانون أن يشقوا طريقهم في لغة التشريع، وعند التفكير في مشكلة ما، عليهم تعيين حقائق ملموسة، وقضايا تشريعية سابقة، والاجتهاد القضائي، والمبادئ الضمنية (وروح القانون)، ليكونوا رأيهم بعد ذلك.

الطب

إن التساؤلات التي يطرحها الفرد، وتقع موقع القلب من التفكير النقدي، في مجال الطب، كما يعبر عنها أحد المشاركين كالتالي: "ما هي التساؤلات؟ وكيف ستقوم باستكشافها؟ إلى أين ستأخذك الأدلة؟ وكيف يمكنك التأكد من شيء ما؟" وعند النظر في مجال الطب نجد هناك خمسة أبعاد للتفكير النقدي. البعد الأول هو المدخل العلاجي، والثاني الدواء المبني على الدليل، الثالث وهو أخذ القضايا الأخلاقية في الاعتبار، الرابع التأمل (إعمال الفكر)، الخامس إثارة التساؤلات حول الاستفادة من التعامل مع الحالات السابقة أو الدروس المستفادة منها. ومن الجدير بالذكر أن هناك تداخلا بين هذه الأبعاد، فهي ليست كيانات منفصلة.

إن التفكير النقدي في السياق العلاجي أو المعالجة الإكلينيكية في الغالب هو أساس علوم الطب وممارساته وهو ما يشار إليه أيضا على أنه حل المشكلات الطبية؛ وانظر إلى هذه الفقرة المعبرة:

> إنه شيء علينا القيام به يوميا أو كل ساعة. فعندما يأتي إلينا المريض بمشكلة ما، فإن على الطبيب أن يكون قادرا على افتراض سبب المشكلة، ومراجعة المشكلة وتاريخها المرضي، وما سبق من تشخيص أو علاج، وتجميع هذه المعلومات وتوليفها معا، واتخاذ

القرار بشأن الخطوة القادمة. ثم توظيف مهارات إعمال العقل (التأمل) للتحقق من التشخيص (الأقرب للنهائي).

ومن ثم فإن التفكير النقدي هو إجراء نقاش علاجي، ووضع الأدلة في الميزان والتخطيط للخطوات القادمة. ويمكن الاستفادة منه في كل من التفكير التشخيصي أو العلاجي. وهو على درجة عالية من التعقيد لأن هناك متغيرات كثيرة، تتضمن الحالة النفسية والأعراض الذاتية. وفي التفكير العلاجي، فإن التفكير النقدي هو دمج المعلومات، والتحليلات، وحل المشكلات. وكما أوضح أحد الأطباء، فالتفكير النقدي لا يتطلب القدرة على تحديد الصلات ومعرفة الأنماط والسوابق فحسب، وإنما يتضمن أيضا "معرفة ماهية الأمور التي نجهلها". حيث يتطلب مهارات الملاحظة، وتبادل الأفكار، والمعرفة الطبية المبنية على الخبرة.

وعلى الرغم من وقوع الطب المبني على الدليل موقع القلب من المجال، فإن المشاركين على وعي بغموض الكثير من الأدلة. إذ "ينبغي أن يقوم الطب على العلم، والدليل. وإذا ثبت صحة شيء ما ينبغي أن يتم عرضه علنا. ومع ذلك علينا الإقرار بأن بعضا من هذه الأدلة مثير حقا للارتياب. "وكل ذلك لا يؤثر في اتفاق الجميع على أنه من المهم للطلاب تعلُّم التحقق من الأدلة، وأن يكونوا على وعي بالأسس البحثية للطب. لذا فإن الطلاب عليهم ألا يفهموا الممارسة البحثية فحسب؛ وإنما أيضا بحث الحالات التي تعتمد فيها الممارسات المتبعة على القليل من الأدلة الداعمة، أو الحالات التي يدحض فيها الدليل، بالفعل، صحة الممارسة القائمة.

وتمثل الأخلاقيات جانبا مهما للغاية من التعليم الطبي. ويتم إعطاء الفرصة كاملة للطلاب للتفكير في مشكلات صعبة مفتوحة النهايات. ويتم إثارة التساؤلات الأخلاقية المتعلقة بالحالات الجاري فحصها، ولهذا يتم -عن عمد- كتابة قضايا محيرة لحالات يفكر فيها طلاب السنة الأولى وما بعدها. وتأخذهم إلى التساؤلات في مواقف يتوجبُ عليهم فيها، اتخاذ فعل مبني على أفضل الأدلة المتاحة. (حتى لو كانت غير كافية).

ويمثل التأمل الذاتي بعدا آخر للتفكير النقدي، وربما مدخلا لمراجعة أكثر لشخص

الطبيب - لذاته - تتطلب بحثا تحليليا لتشخيصه أو معالجته للمريض. فهو تحليل للنفس-ذاتي أكثر منه سرد وصفي -. ويتم تشجيع الطلاب على إعمال العقل (التأمل) في رعايتهم لصحتهم هم. وعلى سبيل المثال، ما يواجهون من صعوبات في تغيير السلوكيات (مثل العادات الغذائية والتمارين الرياضية) وأن يقدروا ما لذلك من آثار تنعكس على مرضاهم. ويعد تأمل الذات مهارة نقدية مهمة: لأنها جزء من استقلال النفس والانضباط الذاتي للمهنة. ويتم اكتسابها من خلال تمارين الكتابة التأملية، التي تتم عقب معايشة فئات أخرى من المجتمع، على سبيل المثال، أو الرحلات الميدانية، أو كجزء من التدريب على مهارات الاتصال.

آخر طريقة يصاغ من خلالها مفهوم التفكير النقدي هو إثارة التساؤلات حول الحكمة الشائعة أو المعرفة الراسخة. وعلى الرغم من ملاحظة أكاديميو الطب لبطء التغيير في المجال وأنه مهنة محافظة، فإنهم يجمعون بشكل قاطع، على ضرورة تعليم الطلاب لإثارة التساؤلات، حول أصول المجال. ويتطلب التفكير النقدي من المرء بحث الافتراضات (افتراضاته وافتراضات الآخرين على السواء)، والتخلص من الافتراضات الخاطئة، والتمييز بين الأفكار والممارسات. كما يتطلب من المرء "طرح أسئلة صعبة، خصوصا عندما تبدو الإجابات واضحة". ويقر المشاركون في الدراسة الحالية أن إثارة التساؤلات حول التراث الطبي السائد، من الممكن أن يكون تحديا لكل من الطلاب والأساتذة، حيث يصعب تطبيقها في بيئة المستشفى الهرمية. إلا أنه يبقي جزءا جوهريا في بنيان المهنة.

المناقشة

يمثل التفكير النقدي فعلا (أو سلسلة من الأفعال) يمارس ضمن المقررات الدراسية لأنه: أولا: يتطلب منظومة تفكير، وثانيا لأن هذه المنظومة تعمل في سياق مجال موضوعي. وهناك بعض الجوانب الخاصة بتوصيف التفكير النقدي، يمثل وجودها قاسما مشتركا ضمن سياقات التخصصات الدراسية، مثل استخدام المنطق و الدليل، وتقييم الافتراضات والشروح، وتحليل النقاشات للوصول لوضوح الصورة

وحقيقة الأمر، وإصدار الأحكام الراشدة. ومع ذلك فإن الأساليب المتبعة في كل مجال، وقدر المعرفة المتطلب تحصيلها للتفكير نقديا، تعني أن مقرر مهارات التفكير النقدي العامة قد لا يؤهل الطلاب للتفكير نقديا في سياق متخصص. وعلى سبيل المثال، في مجال الفيزياء أحيانا يتم التفكير النقدي باستخدام المنطق الرياضي- فالبرهان هو استدلال قياسي من الممكن تعقبه وصولا إلى مسلمة مقبول بها عامة. وينبغي أن يظهر البرهان أن إفادة ما دائما حقيقية وتم الوصول إليها من خلال سلسلة من المعادلات، تبنى كل منها منطقيا على ما قبلها. ويجرى هذا باستخدام الترميز الرياضي بدلا من اللغة الإنجليزية أو أي لغة حديث أخرى. وتتطلب الفيزياء التجريبية خطوات معملية وأعراف تحول دون تشكيل التفكير النقدي بطرق معينة، باعتبار أن الفيزيائي يحتاج الأخذ في الاعتبار أفكارا مثل المتغيرات الضابطة، أو المقاييس شديدة الدقة تصل إلى عدد معين من الكسور العشرية. لذا فحتى داخل المجال الواحد يتخذ التفكير النقدي صورا متعددة. وبالنسبة للطب، ينبغي أن يستمزن التفكير النقدي بالمعرفة الطبية، وأنماط التفكير العلاجي، وفهم علم وظائف الأعضاء (الفسيولوجيا)، والإجراءات التشخيصية، واحتمالات الطب النفسي. بل ان الأمر يذهب أبعد من ذلك فإن التفكير العلاجي يجد أن عليه أن يقوم بمداواة المرضى في ظل ظروف من نقص المعرفة، وحساسية الوقت، والكثير من عدم التيقن إزاء النتائج المتوقعة، بالإضافة إلى وجوب أخذ الجانب النفسي المعقد للمريض في الاعتبار. وفي التاريخ، وإلى حد ما في القانون، فإن لدى التفكير النقدي بعدا سياسيا لا يظهر بشكل جلي في الفيزياء.

كانت هذه مجرد ثلاثة نماذج لعرض الحدود التي تشكل التفكير النقدي، لكنها تقترح إمكانية الإفادة من مهارات التفكير النقدي العامة في السياقات القابلة للتعميم، بشرط ألا تكون هناك معرفة على درجة عالية من التخصص. إن التفكير النقدي القابل للتعميم، على نطاق واسع، يفيد كتأسيس للتفكير النقدي المصاحب للتخصصات الموضوعية لكنه لا يقوم مقامه. وهذا لا يعني أن التفكير النقدي المخصص هو الصورة الوحيدة ذات الصلاحية؛ فكل من التفكيرين المخصص والمعمم له استخداماته وقيوده. فالتفكير النقدي القابل للتعميم هو هيكل التفكير النقدي، لكنه "تجريدي" أو سمّه

"هيكل نظري" لأنه منزوع السياق ولا يتوفر فيه فهم المؤرخ الثاقب، لمعضلة نقاش جار حول دليل غير كامل، أو دفاع خبير اقتصادي عن مجموعة من الافتراضات، تم صياغتها لتكوين نموذج يشرح ظاهرة اقتصادية. إن عملية تعليم الطالب أن يفكر كمتخصص في الفيزياء، أو في الطب، أو كمؤرخ تمد المتعلمين بقاعدة معرفية دقيقة وإطار للتفكير على نحو متعمق ومرتب ومسلح بالمعلومات. هذا التفكير المرتب (عند أدائه على نحو جيد) ينطوي على عناصر التفكير النقدي التي عرفها فاسيون Facione (1990)، وإن كان بطرق مختلفة. ولا شك أن هناك قوة وقيمة تكمنان في وجود صور مختلفة من التفكير النقدي لاختلاف الأهداف والأدوار التي يقوم بها؛ ومن ثم تقدم لنا رؤية أوسع لطرق التفكير.

ولقد قمت في دراسات أخرى ببحث طرق تدريس التفكير النقدي (بخلاف التعريف به) في مجالات (تخصصات) متنوعة (Jones 2005; 2007). وهناك حاجة للمزيد من البحوث في هذا المجال -لكن البحث المفصل يقع خارج نطاق الفصل الحالي. ومع ذلك، فإن من المهم عند تدريس التفكير النقدي، البحث الدقيق لما يعنيه المصطلح في كل سياق متخصص، وكيفية تفعيله في المقررات، وكيفية التعبير عنه وتدريسه للطلاب، وكيفية تنميته عبر برنامج للحصول على درجة علمية، وأيضا كيفية تقييمه. وكما يوضح بارنيت (1997) Barnett فإن التفكير النقدي يمكن أن يكون حاضرا في عدد من المستويات، ويمكن إجراؤه للتحقق من المنطق الكامن في المقولات، ويوجد بوصفه إمكانية لاستكشاف جوهر المناظرات والمواضيع المثيرة للجدل، وتمحيص الافتراضات داخل المجال (أو التخصص) (الأمر الذي يشير إليه بارنيت على أنه ما وراء الانتقادية).

إن قضية ما إذا كان التفكير المجالي يمكنه أن يزود الطالب بالتفكير فيما وراء سياق التخصص صعبة التناول. وقد عالجتها جزئيا في دراستي. وفي دراسات أخرى (Jones 2004; 2005) استخدمت هذه المنظورات الثلاثة للتفكير النقدي للأخذ بها في تدريسها في الاقتصاد. فأنا أرجح على الأقل في السياق الخاص بتلك الدراسة، أنه بينما يتم تدريس التفكير النقدي على مستوى حل المشكلات، فإن هناك بعض الأمور المطلوب أخذها في الاعتبار بخصوص فحوى الحوارات في مجال الاقتصاد، إذ لا يوجد إلا القليل

من الأدلة على التحليل النقدي الممتد وراء حدود الاقتصاد. ويقترح عملي الأخير الذي تم عبر المجالات أن يتم تدريس التفكير النقدي بوصفه التحقق من المنطق الداخلي للمحتوى (باستخدام معرفة على درجة عالية من التخصص أو آليات فنية) في كل مجال (وليس معنى ذلك أن يتم تدريسه بالضرورة في كل مقرر دراسي أو من قبل كل مدرس). وأن يتم تدريس الاعتبارات الخاصة بالمناظرات والمواضع المثيرة للجدل، والأمور غير اليقينية في كل مجال -وإن كان ذلك قد يجري بدرجات مختلفة. ومع ذلك فإن ما وراء الانتقادية مطلب أصعب بكثير. فهو لا يتطلب الفهم المتخصص لسياق التخصص الموضوعي فحسب، وإنما أيضا، يقوم ببحث افتراضاته وإمعان النظر فيما وراء هذه الافتراضات. ومع ذلك فإن الكثير من الأكاديميين (وليس كلهم) في كل المجالات التي بحثتها، عبروا عن اعتقادهم الراسخ بأنه من الواجب عليهم، باعتبارهم باحثين وأساتذة، بحث مجالاتهم نقديا، والترحيب بالنقد الخارجي لها. ومن رأيي أن واحدا من أهم الأدوار الرئيسة للجامعات (أو ينبغي أن يكون كذلك) هو التدقيق وإمعان النظر في المجالات والسياقات الاجتماعية الحاضنة للقدرات والمهارات النقدية.

إن نموذج المقرر الذي يسمح بدراسة متعددة المجالات أو "بينية المجالات" قد يمكن من اكتساب ما وراء الانتقادية. فعلى سبيل المثال يتيح برنامج "التعليم العام" المستخدم في الكثير من الجامعات الأمريكية تنمية المعرفة المجالية المتخصصة والتفكير أيضا في وجهات النظر الأخرى بمنظور عام أو بمنظور بينيّ المجالات. وتستخدم هذه المقاربة أيضا (وإن كان على نحو مختلف) في الجامعات الأسترالية. ولقد تحدث المشاركون في الدراسة الحالية، والذين شاركوا في بحوث بينيّة، أو عبر مجالية، عن تمكين هذه البحوث لهم من التفكير نقديا في متغيرات مجالات تخصصهم. وعلى سبيل المثال يوظف الاقتصاد التنموي معطيات البحث الاجتماعي والسياسي (على عكس السائد في الكثير من بحوث مجال الاقتصاد) كما ينخرط فيما وراء الانتقادية. ومع ذلك يصف هؤلاء الخبراء الاقتصاديون أنفسهم بـ"المهرطقين" ورأوا أن عملهم نادرا ما نشر في مجلات اقتصادية رفيعة المستوى. وتحدث بعض الفيزيائيين عن التحديات التي يجلبها العمل مع المهندسين أو علماء الموسيقى. كما تحدثت إحدى الفيزيائيات عن السبل التي يحاول من

خلالها الفيزيائيون الموهوبون التوسع وراء الحدود الخاصة بمجالهم، وعلقت بأنها تحلم "بهدم الصرح الكلي [للمعرفة] رأسا على عقب" لما في ذلك من آفاق واعدة قد تأتي على أثرها. ولقد أخذ الكثيرون من المشتغلين بالمجال الطبي في الدراسة الحالية فكرة ما وراء الانتقادية، على محمل الجد، في التخطيط للمقررات الدراسية. وتضمن مقررهم الاستماع لأساتذة من مجالات مثل العلوم الاجتماعية من أجل إحداث رحابة في المنظورات التي ستفند الافتراضات الطبية. ويعمل الأكاديميون الطبيون على تأمل طبيعة الطب وموقعه بين كل من العلم والفن.

إن فكرة ما وراء الانتقادية لا تفترض سلفا تفكيرا نقديا عاما، ولكنها تعني القدرة على كل من الانخراط بمهارة في التفكير المتخصص والنظر في التغذي بإمكانات المعرفة الأخرى. وكما يرى بروكفيلد (1987) Brookfield فإن التفكير النقدي لا يتطلب تفنيد كل شيء وعدم التسليم بأي شيء فحسب، وإنما يتطلب أيضا المزيد من القدرة البناءة على استكشاف وتصور البدائل. ويشير رولاند (2006) Rowland إلى مفهوم التساؤل على أنه التمحيص، مبينا "أن أهم دور للمدرس هو توفير مناخ أو اتجاه يمحص من خلاله الطلاب" (109). إن السعي، في اقتراحي، يذهب وراء الاكتساب المجرد "للحقائق" ويتعلق بتوجه التساؤل الذي دائما ما يأتي عبر "لماذا"، و"كيف"، و"ما الذي يعنيه ذلك". ويتطلب هذا مدرسين ومؤسسات تعليمية منفتحة واسعة الأفق، حيث يتسع الوقت والمجال للتساؤلات، إنه الوضع الذي لا يتوفر دائما في الجامعات المعاصرة.

إن تدريس التفكير النقدي قد يتطلب من أعضاء هيئة التدريس أن يبحثوا "نقديا" معنى التفكير النقدي في تخصصاتهم، وكيف يمكن تدريسه بأفضل ما يمكن. وهذا ليس مجرد تمرين "صح أم خطأ" بسيط، بل عمل يقوم فيه المرء بالتحقق مما له قيمة، وأن يدرك أهميته الأساس في أن يكون المرء مؤرخا أو خبيرا اقتصاديا حقيقيا. وقد يتطلب الأمر ما يشير إليه رولاند (2006) Rowland بـ"النقد البيني للمجالات (التخصصات)" "critical inter-disciplinarity". ويصف هذا بحوار تفنيدي بين الأكاديميين من مجالات مختلفة والذي يلزمهم بالدفاع عن افتراضاتهم ومن ثم مراجعتها. وهذا من شأنه أن يصقل التفكير المتخلل للتخصصات علاوة على التمكين من القدرة على ما وراء الانتقادية.

المصادر

Alexander, P. A., and Judy, J. E. 1988. "The Interaction of Domain-Specific and Strategic Knowledge in Academic Performance." Review of Educational Research 58: 375–404.

Barnett, R. 1997. Higher Education: A Critical Business. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Baron, J., and Sternberg, R. 1987. Teaching Thinking Skills: Theory and Practice. New York: W. H. Freeman and Company.

Brookfield, S. 1987. Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Exlore Alternative Ways of Thinking and Acting. Milton Keynes: Open University Press.

Donald, J. G. 2002. Learning to Think: Disciplinary Perspectives. San Francisco: Jossey-Bass.

Donald, J. G. 2009. "The Commons: Disciplinary and Interdisciplinary Encounters." In The University and Its Disciplines: Teaching and Learning within and beyond Disciplinary Boundaries, edited by Carolin Kreber. New York and London: Routledge. 35–49.

Ennis, R. H. 1987. "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." In Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, edited by J. Baron and R. Sternberg. New York: Freeman.

Ennis, R. H. 1992. "The Degree to Which Critical Thinking Is Subject Specific: Clarification and Needed Research." In The Generalizability of Critical Thinking, edited by S. Norris. New York: Teachers College Press.

Ennis, R. H. 1996. Critical Thinking. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Facione, P. A. 2000. Critical Thinking:What It Is and Why It Counts. California Academic Press, 1997 1996 [16/11/00 2000]. Available from http://www.calpress.com/critical.html.

Facione, P. A. 1990. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction "the Delphi Report."Millbrae, CA: American Philosophical Association, The California Academic Press.

Halpern, D. 1996. Thought and Knowledge:An Introduction to Critical Thinking. (third edition) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hounsell, D., and Anderson, C. 2009. "Ways of Thinking and Practicing in Biology and History: Disciplinary Aspects of Teaching and Learning Environments." In The University and Its Disciplines: Teaching and Learning within and beyond Disciplinary Boundaries, edited by Carolin Kreber. New York and London: Routledge. 71–83.

Jones, A. 2004. "Teaching Critical Thinking: An Investigation of a Task in Introductory Macroeconomics." Higher Education Research and Development 23 (2): 167–181.

Jones, A. 2005. "Culture and Context: Critical Thinking and Student Learning in Introductory Macroeconomics." Studies in Higher Education 30 (3): 339–354.

Jones, A. 2006. Re-Disciplining Generic Skills: An Examination of the Relationship between the Disciplinary Context and Generic Skills in Higher Education, Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne, unpublished PhD thesis.

Jones, A. 2007. "Multiplicities or Manna from Heaven? Critical Thinking and the Disciplinary Context." Australian Journal of Education 5 (1): 84–103.

Jones, A. 2009. "Re-Disciplining Generic Attributes: The Disciplinary Context in Focus." Studies in Higher Education 34 (1): 85–100.

Kalman, C. S. 2002. "Developing Critical Thinking in Undergraduate Courses: A Philosophical Approach." Science and Education 11: 83–94.

Kreber, C. 2009. "Supporting Student Learning in the Context of Diversity, Complexity and Uncertainty." In The University and Its Disciplines: Teaching and Learning within and beyond Disciplinary Boundaries, edited by Carolin Kreber. New York and London: Routledge. 3–18.

Kurfiss, J. 1988. Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities. Washington, DC: ASHE-Eric Higher Education Report No. 2, Associate for the Study of Higher Education.

McPeck, J. 1981. Critical Thinking and Education. New York: St. Martin's Press.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. 1994. "Data Management and Analysis Methods." In Handbook of Qualitative Research, edited by Norman K Denzin and Yvonna S. Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nickerson, R. S., Perkins, D. N., and Smith, E. E. 1985. The Teaching of Thinking. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Norris, S., and Ennis, R. H. 1990. Evaluating Critical Thinking. Edited by R. J. Swartz and D. N. Perkins. Cheltenham, VIC: Hawker Brownlow Education.

Norris, S. P. 1992. The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal. New York: Teachers College Press.

Paul, R. 1989. "Critical Thinking in North America: A New Theory of Knowledge, Learning and Literacy." Argumentation 3: 197–235.

Perkins, D. N., and Salomon, G. 1994. "Transfer of Learning." In The International Encyclopedia of Education, edited by T. Husen and T. N. Postlethwaite (second edition). Oxford: Pergamon, 11.

Robinson, S. R. 2011. "Teaching Logic and Teaching Critical Thinking: Revisiting McPeck." Higher Education Research and Development 30 (3): 275–287.

Rowland, S. 2006. The Enquiring University: Compliance and Contestation In Higher Education. Maidenhead, Berkshire: Open University Press McGraw-Hill Education.

Silverman, D. 2005. Doing Qualitative Research. (second edition). London: Sage.

Smith, F. 1992. To Think: In Language, Learning and Education. London: Routledge.

Verlinden, J. 2005. Critical Thinking and Everyday Argument. Belmont, CA: Wadsworth.

الفصل الحادي عشر
استخدام خرطنة النقاش
في تحسين مهارات التفكير النقدي

تيم فان جلدر
Tim van Gelder

لا جدال حول وقوع التفكير النقدي موقع القلب من التعليم العالي. وفي أحد الكتب رفيعة المستوى بعنوان العشوائية الأكاديمية "Academically Adrift" يفيدنا أروم وروكسا Arum and Ruksa أن "تسعة وتسعين بالمائة من أعضاء هيئة التدريس بالكليات، يقولون إن تنمية قدرة الطلاب على التفكير النقدي هدف' على درجة كبيرة من الأهمية' أو 'هدف أساس' في المرحلة الأولى من التعليم الجامعي" (35 ،2011)، مستشهدا بـ (Heri, 2009).

ومع ذلك فإن الرسالة الرئيسة التي يبعث بها المؤلفان، من خلال عملهما هذا، هي أن التعليم بالكليات الجامعية بصفة عامة لا يحرز الا تقدما محدودا تجاه هذا الهدف فـ "معظم الطلاب يحققون فقط الحد الأدنى من تحسين مهاراتهم في التفكير النقدي، والتفكير المتعمق، ومهارات الكتابة أثناء رحلتهم في التعليم الجامعي" (35). وحقيقة الأمر أن التعليم في الكليات بالنسبة للكثير من الطلاب يبدو فاشلا تماما بهذا الصدد:"فقد لاحظنا من خلال عينة كبيرة من 2300 طالب، عدم وجود أرقام ذات دلالة في اكتساب التفكير النقدي، والتفكير المعمق، ومهارات الكتابة لدى 45% على الأقل من الطلاب في دراستنا."(36)

وهذه الرسالة تكاد تكون أكثر تفاؤلا من التعليق اللاذع لـ هـ ل. منكن H.L. Mencken في القرن الماضي والقائل: "من المؤكد أن المشاهدات اليومية تبين أن مقررات الكلية في المتوسط لا تثري القدرات والمدارك العقلية للطلاب. ومنذ فترة ليست بالبعيدة حقيقة، بين التقرير الواقعي لبنسلفانيا أن الطلاب غالبا ما يحدث لديهم نكوص بدرجة كبيرة خلال السنوات الأربع لدرجة أن متوسط الطلاب في التخرج أقل ذكاء من متوسط الطلاب الجدد طبقا لكل الامتحانات". (Mencken 1997, 98)

ومع ذلك فإننا أيضا نعلم أن التعليم الجامعي يستطيع أن يؤثر إيجابيا على التفكير النقدي: إنه ببساطة أمر يمكن اكتسابه بالتعلم. وفي تحليل ما ورائي meta-analysis لـ117 دراسة لجهود تدريس التفكير النقدي في التعليم الجامعي، وجد إبرامي وآخرون Abrami et al. "تأثيرا إيجابيا لتدريس مهارات التفكير النقدي للطلاب، بصفة عامة" (2008, 119)

ومع ذلك فإنه وجد تفاوت كبير في القدر الذي تم اكتسابه، ولقد خلص إبرامي وآخرون Abrami et al. إلى أن الكيفية التي يتم تدريس التفكير النقدي بها تحدث فارقا كبيرا ويقولون "إن كلا من نهج إدماج التفكير النقدي في التدريس والتأسيس التربوي pedagogical grounding لإدخال التفكير النقدي، يسهمان بوضوح وبشكل كبير في تفسير التفاوت في العائد من التفكير النقدي" (1120).

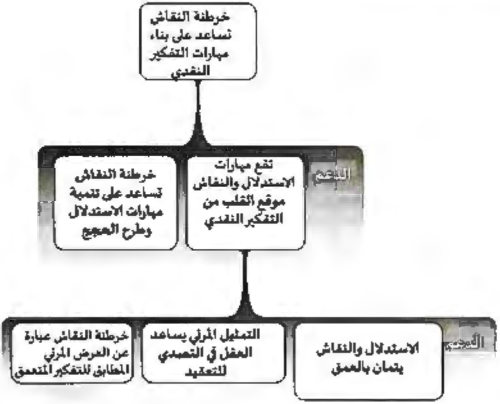
ومن هنا فإن التحدي الأهم في تنمية التفكير النقدي، هو التحديد الواضح لأنواع تدريس التفكير النقدي، ذات التأثير الأكثر فعالية، على مهارات خرطنة النقاش أو الحجج، التي هي واحدة من طرق التدريس الواعدة بشكل ظاهر في هذا الصدد. ويستعرض هذا الفصل بإيجاز التدريس المبني على خرطنة النقاش والدليل على فعالية هذا النهج التعليمي في تحسين مهارات التفكير النقدي.

خرطنة النقاش

خرطنة النقاش أو الحجج وتعرف أيضا بتخطيط النقاش أو التمثيل المرئي للنقاش، [وسنسير هنا على مصطلح "خرطنة النقاش"]هو عرض مرئي لهيكل التفكير أو

النقاش (Davies 2011; Macagno, Reed, and Walton 2007; van Gelder 2013). والمتعارف عليه أن خريطة النقاش هي نوع من التمثيل البياني أو مخطط "الصندوق والسهم"، مع نقط للالتقاء متوافقة مع الاقتراحات وروابط للعلاقات الاستدلالية. انظر على سبيل المثال الشكل 1/11.

وترجع جذور نهج خريطة النقاش إلى القرن التاسع عشر، لكنه أصبح ذا شعبية منذ عقد أو عقدين فحسب، واستخدم في الأساس كأداة تساعد الطلاب على بناء مهارات التفكير الراشد والتفكير النقدي. وفي الحقيقة كان سلفه المباشر هو نوع من تخطيط النقاش الذي وجد في الكثير من الكتب الدراسية التقديمية (راجع على سبيل المثال Fisher 1988; Govier 1988).



شكل 1/11 خريطة نقاش تعرض ترجيحات أن خريطة النقاش تساعد على بناء مهارات التفكير النقدي

تم إنتاج الخريطة باستخدام برنامج ريشنال Rationale (فان جلدر van Gelder 2007)

ولقد كان العامل المفتاحي في نمو شعبية خريطة النقاشات حديثا، هو تطوير أدوات برمجية مصممة خصيصا لدعمه. وكانت مخططات النقاش فيما سبق ترسم باليد (سواء على الورق أو على الحاسوب باستخدام برمجيات خاصة بالرسم)، الأمر الذي يجعل من إنتاج الخرائط عملا مملا ومستهلكا للوقت، أيا كان مستوى التطوير فيها.

ولقد قلصت حزمة البرامج الجديدة الكثير من الوقت المهدر مع الصناديق والأسهم، ووفرت كما متنوعا من الإرشاد، والدعم، والتمارين المدمجة.

استخدام خرطنة النقاش في تدريس التفكير النقدي

كما ذكرنا فيما سبق،فإن خرطنة النقاش موجود على نحو ما في الكتب الدراسية التقديمية للتفكير النقدي، وإن كان تناوله تم كمجرد أسلوب مفيد من بين أساليب عديدة. أما التدريس القائم على خرطنة النقاش، فيذهب أبعد من ذلك حيث يجعل خرطنة النقاش هو النهج الرئيس أو المركزي المستخدم في تنمية مهارات التفكير النقدي. ويتضمن هذا عادة إعداد الكثير من تمارين خرطنة النقاش باستخدام برنامج مخصص لهذا الغرض (راجع Harell 2008). ولقد تم بلورة سلسلة من المفاهيم والمبادئ لمساعدة الطلاب على خرطنة النقاش على نحو ملائم (على سبيل المثال (ter Berg, van Gelder, Patterson, and Teppema 2013).

وتتضمن أكثر أنماط التدريس شيوعا إمداد الطلاب بنص قصير، ثم يطلب منهم تحديد لب النقاش الذي ينطوي عليه النص، مع رسم خريطة لهذا النقاش. وذلك لإنتاج مخطط للنقاش يمثل، بشكل واف، التفكير الراشد في النص. ومن المدهش أن ذلك بدا أمرا صعبا، حتى على الفلاسفة، وعلى أولئك الذين تلقوا مسبقا تمرينا على تحليل النقاش.

ومن أنماط التمرين الشائعة أيضا، أن يكلف الطلاب بتطوير خريطة نقاش تمثل مناقشة من إبداعهم الخاص، الأمر الذي يجعل من الممكن أن يكون تمهيدا لكتابة مسودة لنص نقاشي. وهناك نوع ثالث من التمارين يتمثل في أخذ خريطة نقاش وإعادة

كتابتها (ترجمتها) في شكل نقاش نثري.

إن التدريس الناجح المبني على النقاش، شأنه شأن التدريس الناجح بصفة عامة، يجري تمرينات متتابعة بتدرج يراعي مستوى الصعوبة. وكما هو الحال أيضا في التدريس بصفة عامة، فإن التدريس المبني على خرطنة النقاش يتطلب من الطلاب أن يحققوا تلقيما عائدا (انطباعا) من نوعية جيدة عن أعمالهم. الأمر الذي يتطلب معلما ذا مهارات عالية في مجال خرطنة النقاش، وقليلا ما هم، مما يشكل عقبة أساسية في استيعاب أكبر للتدريس المبني على خرطنة النقاش.

هل يجدي هذا؟

للوهلة الأولى، لا يوجد خلاف على أن تعلم وممارسة خرطنة النقاش سيساعد الطلاب على بناء مهاراتهم في التفكير النقدي. إن العقلانية والنقاش ليسا كل التفكير النقدي لكنهما يقعان في القلب منه؛ وينبغي أن تساعد خرطنة النقاش في بناء المهارات الخاصة بهما. وهناك جدل بسيط لا مفر منه، وهو أقرب للمنطق حول النقطة الأخيرة، ينطلق من بديهيتين: أن كلا من تحكيم العقل والنقاش المبني على الحجج ينطويان على صعوبة، يمكن لترجمتها بصريا أن تساعد، بصفة عامة، عقولنا على التكيف معها.

لاحظ أنه في الشكل 1/11 أن النقاش ككل مكون من شقين (موقفين). كل منهما مبني على مسلمات متعددة. هذه المقولة مقبولة للوهلة الأولى لكنها تتطلب التدعيم بالدليل الخبروي (الإمبريقي)

بالنسبة لمدرسي خرطنة النقاش فإن هذا النوع من الجدل العام، يستند إلى دعم ظاهر مما يعايشونه في قاعة الدرس. إن محاولات الطلاب في التفكير النقدي كثيرا ما يحدها ضعف القدرة على فك تشابك خيوط الاستدلال الذي يجري في المواقف المتعارضة حول أي موضوع مطروح. ويبدو جليا لمدرسي خرطنة النقاش أن المخططات تساعد الطلاب على الإلمام بما يجري، وبمرور الوقت يساعدهم على بناء براعة وفطنة منطقيتين.

ومع ذلك فإننا كمفكرين نقديين، بحق، نعرف أيضا أن الملاحظات الشائعة تكون

عرضة للشك، بالنسبة للأمور التي تقتضي الدقة والتعمق. وبرغم كل ذلك ظل ممارسو الطب يظنون، لقرون، أنهم يشهدون فوائد من المرضى الذين يصابون بنزيف. ومن هنا فإن ما نريده هو المزيد من الإثباتات الخبروية الصارمة أو قياس صلاحية ما نتصوره "للوهلة الأولى".

إننا في حاجة لفهم أفضل لكيفية عمل خريطة النقاش. وإن الافتراض بأن خريطة النقاش "تساعد على بناء" مهارات التفكير النقدي ادعاء فضفاض يثير الضيق. وينبغي أن نصل إلى مقاييس كمية صارمة عن مدى قيام خريطة النقاش ببناء مهارات التفكير النقدي، وكيف يمكن مقارنتها مع المقاربات التعليمية الأخرى. لكن كيف يمكننا أن نحقق ذلك.

البحوث الخبروية (الإمبريقية) حول تأثير تدريس خريطة النقاش

ربما يكون من المألوف لدى أغلب القراء فكرة عن "معيار ذهبي" "standard gold" في بحوث العلوم الاجتماعية أي استخدام العينات العشوائية الكبيرة والمنضبطة. و عندما تطبق في تقييم فعالية خريطة النقاش كأسلوب تعليمي للتفكير النقدي، فإن هذا يعني رقم كبير من الطلاب وتوزيعهم عشوائيا على مقررين للتفكير النقدي: المقرر الأول تستخدم فيه خريطة النقاش بكثرة، والآخر يشبهه في كل الجوانب المهمة، عدا استخدام خريطة النقاش واستخدام أساليب أكثر تقليدية في التدريس. وفي نهاية الفترة الدراسية، ستختبر مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب الدارسين لكلا المقررين باستخدام اختبار مقنن موثوق لكلا المجموعتين. ويتم تكوين الرأي عن فعالية خريطة النقاش فقط طبقا لمدى حصول الطلاب الذين درسوا اعتمادا عليها (أي خريطة النقاش) على درجات أعلى من نظرائهم في المجموعة الأخرى.

وللأسف لم يتم إجراء مثل هذه الدراسة. ويرجع ذلك لعدد من الأسباب. فهناك الكثير من التحديات تقف عقبة في الطريق مثل الصعوبات البيروقراطية المرتبطة بإصدار نسختين من المادة الدراسية، وإجراء اختيار عشوائي للطلاب ليدرسوا أيا من النسختين. هناك أيضا عقبة تتمثل في التحقق من أن كلتا المادتين قريبتان بالدرجة

الكافية التي تجعلهما متطابقتين في كل الجوانب المهمة خلاف استخدام خريطة النقاش. وعلى سبيل المثال هل المادتان تغطيان نفس المحتوى الأساسي، على الرغم من الاختلاف المتبع في التدريس؟ وهل لدى الطلاب نفس الدافع لأداء التجربة؟

ولهذه الأسباب فإن أغلب الجهود للتقييم الصارم لتأثير خريطة النقاش على التفكير النقدي اتخذت مقاربة مختلفة، والتي سعت لفهم تأثير التدريس المبني على خريطة النقاش باختبار الطلاب في البداية (أي إجراء الاختبار قبل الدراسة) وفي النهاية (أي بعد التدريس)، مع مقارنة النتائج في الحالتين.

وعلى الرغم من أن الاختبار القبلي والبعدي أكثر قابلية للتطبيق من إجراء مقياس العينة العشوائية الكبيرة، فإنه لا يخلو من التحديات العملية الخاصة به. على سبيل المثال، هناك مشكلة التحقق من أن الطلاب بذلوا الجهد الملائم في الاختبارات، أو أن الدوافع لإجراء كلا الاختبارين متساوية. فدرجة الدافعية من الممكن أن تحدث اختلافا ضخما على الأداء (Liu, Bridgeman, and Adler 2012)،وإذا تراخى الطلاب في الامتحان البعدي فإن ذلك سيبخس من التقدير (والعكس صحيح).

ومن أمثلة مقاربة الاختبار القبلي والبعدي دراسات لفان جلدر وزميليه (van Gelder, Bissett, and Cumming 2004)والتي بدأت في نهايات التسعينيات "إعمال العقل ضمن مشروع" "Reason Project" في جامعة ملبورن حيث طورت بديلا قطعيا للتدريس التقليدي للتفكير النقدي، يبنى على الممارسة المدروسة المتأنية طويلة المدى (Ericsson, Krampe, and Tesche-Rommer 1993) باستخدام خريطة النقاش. وتم بلورة حزمة برامج مخصصة لخريطة النقاش "ريزون! أبل" Reason!Able (van Gelder 2004) لدعم المقاربة.(لاحظ أن ريزون! أبل هو سلف ريشنال Rationale(van Gelder 2007]) وبمساعدة منحة من مركز البحوث الأسترالية تم تعريض الطلاب في مادتين لمقاربة الامتحان القبلي والبعدي باستخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير النقدي California Critical Thinking Skills Test (Facione 1991). ولمعالجة قضية الدافع تم تخصيص 5% من الدرجات الكلية للمادة، للأداء الأفضل في الامتحانين.

ولقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب قد تحسنت لديهم مهارات التفكير النقدي بحوالي 20%. وحيث أن التفكير النقدي مهارة من النوع المعرفي، ولأنها معروفة بصعوبة رفع الأداء، كما في مثل هذه المهارات، فإن هذه النتيجة تعد تحسنا كبيرا وجديرا بالاهتمام ولستحق ما بذل فيها من عناء، وترجح بأن هذه المقاربة تعمل جيدا بحق. ومع ذلك فإن هذا الاستنتاج متعجل نوعا ما. وللتفسير الصحيح يجب وضع النتائج في السياق الذي تمت فيه.

وينبغي علينا، أولا، التفكير في مدى تحسن مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب ، على أي الأحوال، بناء على عوامل مثل النضج، ومجرد الالتحاق بالجامعة. ثانيا: التفكير أيضا في مدى تعلق تحسن الطلاب، بناء على حقيقة دراستهم لمادة التفكير النقدي. وربما يرجع تحقيق نسبة العشرين بالمائة أو أغلبها لمرورهم بتجربة دراسة التفكير النقدي بشكل ما، دون أن يرجع ذلك بالضرورة إلى التدريس المبني على خرطنة النقاش.

وإذا كان تصميم بحث الاختبار القبلي البعدي قد تم دون وجود عينة ضابطة، فإن كلتا القضيتين تحتاجان إلى التعامل معهما مقارنة بالنتائج الخاصة بدراسات أخرى. إننا في حاجة إلى تقدير عام "جيد" حول مدى اكتساب الطلاب للتفكير النقدي المتوقع عادة في فصل دراسي في الجامعة، وتقدير عام "حسن" حول ما يتوقع من الطلاب اكتسابه من خلال دراسة مادة التفكير النقدي في فصل دراسي واحد. ولدينا حاليا الكثير من الدراسات التي تعالج هذه التساؤلات، خصوصا الدراسة السابقة (بمعنى نسبة التحسن المعتادة خلال فصل دراسي جامعي). لكننا نواجه هنا مشاكل أكثر. أولا هناك اختبارات قليلة جدا للتفكير النقدي، وبعضها أصعب من الأخرى. ونسبة التحسن البالغة عشرين بالمئة في اختبار ما، قد لا يكون مكافئا للعشرين بالمئة في اختبار آخر. ثانيا الدراسات المتوفرة غير متجانسة، وتختلف في العديد من الجوانب الأساسية مثل حجم الدراسة (عدد المشاركين)، حجم التحسن (أو التردي) التي تم التوصل إليها، ونوعية التدريس في المادة التي يتم تقييمها؛ ودرجة الحرص والصرامة في التقييم. وفي ظل كل هذه العوامل كيف يمكن للمرء معرفة أو تقدير المكتسبات "الحقيقية"؟

اتباع مقاربة ما وراء التحليل

إن المقاربة الأفضل للتعامل مع هذه القضايا هي استخدام إجراء يسمى "ما وراء التحليل". إن ما وراء التحليل في الأساس هو طريقة تجمع الدراسات معا لتحديد الاتجاهات أو المؤشرات المشتركة. وإذا ما كان "ما وراء التحليل" أسلوبا معقدا، فإن هناك لحسن الحظ، مصادر تقديمية ممتازة متاحة –منها على سبيل المثال كتاب كامينج (2012) Cumming. وسأعرض هنا الحد الأدنى الأساس المطلوب لفهم النتائج الخبروية (المبنية على الواقع) التي تم الحصول عليها من الأبحاث الخاصة بالتدريس المعتمد على خرطنة النقاش.

ولأغراض دراستنا الحالية، فإن ما وراء التحليل يتم في خطوات ثلاث:

1. انتقاء الدراسات. إن الخطوة الأولى هي تحديد الدراسات التي ينبغي تجميعها معا وهذا يتضمن البحث المتقصي والموسع للدراسات ذات العلاقة، بما في ذلك الدراسات غير المنشورة، ثم استخدام مجموعة من المعايير لتحديد أي منها سيوصل للنتائج الحاسمة، أي التي سيتم تضمينها في تحليل البيانات.
2. تحويل النتائج إلى قياسات تأثير. كما تم الإشارة إليه سابقا، فإن الدراسات (المجمعة) تستخدم اختبارات متنوعة للتفكير النقدي. كما أنها تعرض تقرير النتائج، أيضا، بطرق متنوعة. ولنتمكن من التجميع فإنه ينبغي جعل هذه النتائج قابلة للقياس مع غيرها. ومن الطرق الشائعة في تحقيق ذلك هو التعبير عن المكسب (أو الخسارة) التي تم التوصل إليها في دراسة معينة كمعيار لحد التنوع في الاختبار (technically, "Cohen's d" [Cohen 1969]; also [Cumming 2012], chapter 11) وهو الرقم الذي غالبا ما يشار إليه بوصف "مقياس حجم التأثير" "effect size". على سبيل المثال في دراسات فان جلدر وآخرون المشار إليها سابقا يحوّل مكسب العشرين بالمائة إلى مقياس تأثير نحو 0.87.
3. حساب حجم التأثيرات المجمعة، وفي النهاية يتم تجميع النتائج. والمسألة هنا ليست إيجاد متوسط حجم التأثيرات، وإنما توزن أحجام التأثير بحجم الدراسة (أي

المشاركين)، ثم يحسب المتوسط. هذا يعني إعطاء نتائج الدراسات الأكبرحجما وزنا أكبر، على أساس أنها تكون أقل عرضة للارتياب وأقرب إلى السلامة إحصائيا، وتزداد إمكانيتها للإشارة إلى التحسن الحقيقي.

فماذا سنجد إذا طبقنا ما وراء التحليل على الدراسة الخاصة بالمقاربات المبنية على خرطنة النقاش لتدريس التفكير النقدي؟ لقد قمنا لسنوات بجمع الدراسات ذات الصلة وتجميع نتائجها. وفي المرحلة النهائية من الدراسة حصلنا على نتائج 26 دراسة قبلية/ بعدية لتدريس مادة التفكير النقدي المبني على خرطنة النقاش في فصل دراسي واحد، وفي معاهد تعليمية في أستراليا، أوروبا، والولايات المتحدة الأمريكية. وكثير من هذه الدراسات غير منشور، لكن المنشور منها يتضمن ما وجد في دراسات Burchart (2009), Dwyer, Hogan, and Stewart (2011; 2012), Harrell (2011), Twardy (2004), and van Gelder, Bissett, and Cumming (2004).

وهذا الجهد لا يزال مستمرا، ولكن يبدو حاليا أن حجم التأثير الموزون لتدريس التفكير النقدي المبني على خرطنة النقاش، في إطار التفكير النقدي بلغت 0.7. ويعتمد حجم التأثير هذا، على ما توصلت إليه جميع الدراسات التي أوفت بالمعايير الأساس المؤهلة لدخولها مرحلة ما وراء التحليل. ومع ذلك فهناك في هذه المجموعة اختلافات واضحة فيما نسميه "كثافة" أنشطة التعلم المبني على خرطنة النقاش. وبتصنيف الدراسات إلى مجموعات عالية الكثافة ومتوسطة الكثافة ومحدودة الكثافة، وجدنا ارتباطا واضحا بين درجة الكثافة ومستويات التحسن. ففي الدراسات عالية الكثافة،درس الطلاب المادة بحيث تقع خرطنة النقاش كنشاط مركزي أو رئيس مع الكثير من الأنشطة في الواجبات المنزلية،وقام بالتدريس لهم معلمون ذوو كفاءة عالية في خرطنة النقاش. وتوفر لدينا خمس عشرة دراسة من ست وعشرين كانت عالية الكثافة، وكان متوسط حجم التأثير لهذه الدراسات يزن 0.85.

ومع ذلك عند مقارنته بالتحسن البالغ عشرين بالمئة، فإن الأخذ بحجم تأثير 0.85 يعني القليل لأغلب الناس، ومن الممكن أن يعطي انطباعا بأنه قابل للتجاهل. فكيف

يمكننا إذن تقدير دلالته؟ واحدة من المقاربات هي اللجوء لرأي الخبراء في مجال ما وراء التحليل، وطبقا له (أي لهذا الرأي) فإن 0.2 تأثير ضئيل، و0.5 تأثير متوسط، و0.8 تأثير كبير (Cohen 1969).

وبهذا يبدو أن التدريس المبني على خرطنة النقاش له تأثير كبير، لكننا مع ذلك لم نأخذ في الاعتبار مقدار ما اكتسبه الطلاب، حتى بدون خرطنة النقاش. ولتقدير ذلك فقد توجهنا لنتائج ما وراء تحليل أخرى. على سبيل المثال ما قام به ألفاريز Alvarez حيث استخدم ما وراء التحليل لدراسات عن اكتساب التفكير النقدي خلال فصل دراسي جامعي (Alvarez 2007)، ووجد أن التأثير نحو 0.11 خلال فصل دراسي واحد: ويرجع ذلك، فقط، إلى النضج والالتحاق بالجامعة بصفة عامة.وتعد هذه النسبة أكبر قليلا من تحسن مقداره 0.18 عبر سنتين من التعليم الجامعي والذي توصلت إليه دراسة كبيرة لأروم Arum وروكسا Ruksa (2011).إن الاستنتاج الذي نستطيع الوصول إليه من خلال هذه الأرقام هو "القيمة المضافة" لتدريس التفكير النقدي المبني على خرطنة النقاش، بالتناسب مع كون طلاب الجامعة، حققوا ما يقدر بـ 0.6 أو(0.7 للمقررات عالية الكثافة لخرطنة النقاش) وهي قيمة تقع تقريبا بين حجم التأثير المتوسط والكبير. أو بأسلوب آخر فإن تدريس مهارات التفكير النقدي المبني على خرطنة النقاش في فصل دراسي واحد يسفر عن تحسن أضعاف ما يحققه مجرد الالتحاق بالكلية.

وباستخدام مقاربة مشابهة يمكننا تقدير فوائد خرطنة النقاش في مقابل صور أخرى لتدريس التفكير النقدي. وقد وجد إبرامي وآخرون في ما وراء التحليل (المشار إليه سابقا) أن حجم التأثير لتدريس التفكير النقدي في مستوى الكلية هو 0.34 بصفة عامة (Abrami 2008). لذا فإن التدريس المبني على خرطنة النقاش يبدو فعليا أكثر فعالية من الصور الأخرى لتدريس التفكير النقدي بصفة عامة. (هذا لا يعني استبعاد إمكانية أن يكون لبعض صور التدريس الأخرى تأثير مماثل -على الأقل- للتدريس المبني على خرطنة النقاش).

اتجاهات مستقبلية

تشير الفقرات السابقة إلى نتيجة فحواها أن الكم المتزايد في البحوث الخبروية (الإمبريقية) قد زودنا بدعم متكامل للفكرة المقبولة حدسيا وهي أن خريطة النقاش يمكنها بالفعل تعزيز مهارات التفكير النقدي. وفي الحقيقة إن من الإنصاف الإقرار في هذه المرحلة بأن التدريس عالي الكثافة المبني على خريطة النقاش واحد من أكثر الطرق فعالية في الإسراع باكتساب مهارات التفكير النقدي في التعليم العالي.

سبب فعاليته

وإذا كان منهج خريطة النقاش يعجل من اكتساب مهارات التفكير النقدي، فالسؤال الذي يطرح نفسه هنا: لماذا؟ ما هي الأسباب العارضة لقلة البحوث حول هذا الأمر. السؤال نفسه عالجه فان جلدر جزئيا، حيث تساءل لماذا يمكن أن تسهل حزمة برامج متخصصة في خريطة النقاش أداء أفضل للتفكير. (Van Gelder 2007) وقام في هذا الصدد بمناقشة ثلاث آليات:

1. أن هذا البرنامج لديه قابلية أعلى في الاستخدام من تلك التي تتوفر للأدوات المعيارية التي نستخدمها لعرض ومعالجة التفكير.
2. أن هذا البرنامج يتكامل مع مواطن القوة والضعف في المهارات المعرفية الفطرية؛ و
3. أن خريطة النقاش تمثل "نقلة ناعمة" - ذات قبول - بين اللغة الطبيعية والمنطق الصوري.

ليس من الصعب تصور كيف يمكن لكل من هذه الآليات، أن تلعب دورا في تسهيل الأداء في مهمة معينة فحسب، ولكنها تسهم أيضا في تعلم مهارات التفكير النقدي. ومن الإمكانات الأخرى للآلية التلقائية هي أن العمل مع خريطة النقاش يبني في عقول الطلاب معايير ذهنية، أو منظومة تفكير ذهنية، لهياكل النقاش مما ييسر عليهم تقييمه نقديا.

ما هي أبعاد التفكير النقدي التي يتم تعزيزها؟

إن التفكير النقدي متعدد الأبعاد، وعلى سبيل المثال، فإن تقييم التفكير النقدي لهالبرن Halpren لديه خمسة مقاييس فرعية لأبعاد مختلفة من التفكير النقدي: التفكير المنطوق، وتحليل النقاش، والتفكير أثناء فرض الفروض، والاحتمالية وعدم اليقين، واتخاذ القرار وحل المشكلات (Halpren 2010). وهناك بوجه عام قبول لفكرة أن التدريس المبني على خريطة النقاش سيؤدي إلى فعالية أكبر في تعزيز بعض الأبعاد - لنقُل إنها التفكير المنطوق وتحليل النقاش- أكثر من غيرها. ويمكن لتحليل أحدث البيانات، من خلال الدراسات الحالية والمستقبلية، أن يلقي الضوء على هذه الفرضية والبرهنة عليها.

ما هي مكتسبات التفكير النقدي الناتجة؟

يرجح ما وراء التحليل وجود علاقة قوية بين كثافة خريطة النقاش والتفكير النقدي المكتسب. فهل يمكن تحقيق مكتسبات أكبر مع تكثيف التمرين؟ إن أكثر نظم خريطة النقاش كثافة، في دراسات ما بعد التحليل هذه، لم تكن تتطلب جهداً تدريبياً خاصاً، صحيح أنها تنطوي على مستوى ما من التحدي يزيد على ما تتضمنه المقررات الأخرى، لكنه لا يصل إلى كثافة تمرينات الرياضة البدنية التي تؤدى في الكلية مثلاً.لذا فمن المقبول أنه من الممكن تحقيق مستويات تحسن أكبر فعلياً، على الرغم من وجود قيود عملية تحيط بالممارسة بطبيعة الحال. ومع الإقرار بحقيقة أن التدريس المبني على خريطة النقاش عالي الكثافة يظهر بالفعل تحسنا بنحو 0.85 في الانحراف المعياري فيكون من البديهي الذي يقره العقل أن هذا القيد على الممارسة سيكون تقريبا بين واحد أو اثنين من الانحراف المعياري وهو ما لا يستبعد بالطبع مكاسب أكبر من تدريب مكثف استثنائي.

ما الذي سيستغرقه تحقيق مكتسبات النظام المقترح؟

1. *الدمج بين خريطة النقاش مع مقاربات أخرى عامة.* إذ ينبغي استخدام خريطة النقاش مع طرق أخرى معروفة، لتعزيز التعليم، مثل: إتقان التعلم (Kulik, Kulik,

(Crouch and Mazur 2001) والتعلم بين الأقران and Bangert-Drowns 1990)، كما اقترحه نيل توماسون Neil Thomason.

2. *تطوير استقبال التلقيم العائد وبثه آليا*. يمثل أحد العوامل الممكنة من اكتساب سريع للمهارات، بصفة عامة، في الحصول الفوري على تلقيم عائد صادق. ولما كان وجود عناصر بشرية من المعلمين توصل -أو توفر - تلقيما عائدا أو انطباعا صادقا يمثل تحديا ملموسا. فتدريس التفكير النقدي المبني على الخرطنة، في ظل القيود التي تحبط بالموارد المالية، محفوف بالمصاعب. ومن هنا فإن من الواجب علينا السعي إلى تطوير نظم تلقيم عائد آلية [تستخدم وسائط الفضاء الإلكتروني] بأنواعها المختلفة (Butchart 2009).

3. *أدوات خرطنة متطورة*. إذا كانت برامج خرطنة النقاش المستخدمة حاليا أفضل من لا شيء، إلا أنه ينبغي صقلها كثيرا. خصوصا أن أدوات تعليم رسم الخرائط المطورة ينبغي أن تتضمن تلقيما عائدا ذاتيا.

وكلما تم تحقيق هذه الشروط، فإنه يمكن إدراك آفاق مبشرة جدا، لاكتساب مستويات عالية من التفكير النقدي من خلال التدريس باستخدام خرطنة النقاش خلال فصل دراسي واحد.

المصادر

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., and Zhang, D. 2008. "Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis." Review of Educational Research 78 (4): 1102–1134.

Alvarez, C. 2007. Does Philosophy Improve Reasoning Skills? Masters Thesis, University of Melbourne, Melbourne, Australia.

Arum, R., and Roksa, J. 2011. Academically Adrift : Limited Learning on College Campuses. Chicago: University of Chicago Press.

Butchart, S., Forster, D., Gold, I., Bigelow, J., Korb, K., Oppy, G., Serrenti, A. 2009. "Improving Critical Thinking Using Web Based Argument Mapping Exercises with Automated Feedback." Australasian Journal of Educational Technology 25 (2): 268–291.

Cohen, J. 1969. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Crouch, C., and Mazur, R. 2001. "Peer Instruction: Ten Years of Experience and Results." American Journal of Physics 69: 970–977.

Cumming, G. 2012. Understanding the New Statistics: Effect Sizes, Confidence Intervals, and Meta-Analysis. New York: Routledge.

Davies, M. 2011. "Concept Mapping, Mind Mapping, Argument Mapping: What Are the Differences and Do They Matter?" Higher Education 62 (3): 279–301.

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., and Stewart, I. 2011. "The Promotion of Critical Thinking Skills through Argument Mapping." In Critical Thinking, edited by C. P. Horvath and J. M. Forte. New York: Nova Science Publishers. 97–122.

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., and Stewart, I. 2012. "An Evaluation of Argument Mapping as a Method of Enhancing Critical Thinking Performance in E-Learning Environments." Metacognition & Learning 7: 219–244.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., and Tesche-Romer, C. 1993. "The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance." Psychological Review 100: 363–406.

Facione, P. A. 1991. "Using the California Critical Thinking Skills Test in Research, Evaluation, and Assessment." ED337498.

Fisher, A. 1988. The Logic of Real Arguments. Cambridge, England; New York: Cambridge University Press.

Govier, T. 1988. A Practical Study of Argument. (second edition). Belmont, CA: Wadsworth Pub. Co.

Halpern, D. F. 2010. Halpern Critical Thinking Assessment. Vienna: Schuhfried.

Harrell, M. 2008. "No Computer Program Required." Teaching Philosophy 31 (4): 351–374.

Harrell, M. 2011. "Argument Diagramming and Critical Thinking in Introductory Philosophy." Higher Education Research and Development 30 (3): 371–385.

HERI. 2009. The American College Teacher: National Norms for 2007–2008. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.

Kulik, C., Kulik, J., and Bangert-Drowns, R. 1990. "Effectiveness of Mastery Learning Programs: A Meta-Analysis." Review of Educational Research 60 (2): 265–306.

Liu, L., Bridgeman, B., and Adler, R. 2012. "Measuring Learning Outcomes in Higher Education: Motivation Matters." Educational Researcher 41 (9): 352–362.
Macagno, F., Reed, C., and Walton, D. 2007. "Argument Diagramming in Logic, Artificial Intelligence, and Law." Knowledge Engineering Review 22 (1): 87–109.

Mencken, H. L. 1997. Minority Report : H. L. Mencken's Notebooks. (Johns Hopkins paperbacks edition). Maryland Paperback Bookshelf. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

ter Berg, T., van Gelder, T. J., Patterson, F., and Teppema, S. 2013. Critical Thinking: Reasoning and Communicating with Rationale. Seattle, WA: CreateSpace.

Twardy, C. 2004. "Argument Maps Improve Critical Thinking." Teaching Philosophy 27 (2): 95–116

van Gelder, T. J. 2007. "The Rationale for Rationale™." Law, Probability and Risk 6:23–42.

van Gelder, T. J. 2013. "Argument Mapping." In Encyclopedia of the Mind, edited by H. Pashler. Thousand Oaks, CA: Sage.

van Gelder, T. J., Bissett, M., and Cumming, G. 2004. "Cultivating Expertise in Informal Reasoning." Canadian Journal of Experimental Psychology 58: 142–152.

الباب الثالث

دمج التفكير النقدي في المناهج

إذا سلمنا بأن التفكير النقدي بعد، أو ينبغي أن بعد، مقوما له أهميته ضمن مقومات التعليم العالي، فما هي الكيفية التي يدمج بها في مناهج الجامعات؟ ذلك هو الموضوع الذي تتمحور حوله فصول هذا الجزء من الكتاب.

وكما هو الحال بالنسبة لفان جلدر van Gelder (في الباب الثاني) أولى كل من هاريل Harrel ، ووتسل Wetzel وزنا كبير لخرطنة النقاش وذلك لأنها، إضافة إلى تحليل حججها، تمثلان من وجهة نظرهما مهارات تحتل موقعها في قلب التفكير النقدي. وعلى الرغم من أنهما يقران "بأن تعليم الطلاب أن يمارسوا القراءة من أجل الدخول في مناقشة أو مناظرة، "أمر مستفز" في صعوبته فهما يذهبان إلى تقديم نهج محدد لهذا الغرض. ووفقا لما أفادا به فإن الحاسوب يمكن أن يقدم مساعدة لها قدرها؛ حيث تمكن الطلاب من أن يظهروا بصريا بنية النقاش أو المناظرة على وجه السرعة وبناء على ذلك فقد قاما بوضع برنامج للسنة الأولى من خلال خطوط هذه البنية بجامعتهم (في الولايات المتحدة). واستندا في الخلفية النظرية إلى تحليل نقدي تضمنه الكتاب الدراسي الشهير لمؤلفه ستيفن تولمين Stephen Toulmin بعنوان فوائد النقاش أو المناظرات The Uses of Argument. ومع تقديرهما للمزايا التي يتضمنها تحليل تولمين، فقد انتهى بهما المطاف إلى أنه أكثر تعقيدا بالنسبة لأداء دورهما التربوي؛ ومن ثم فقد قدما بنية أكثر بساطة، ثم بلورة لبرنامجهما من خلالها. ويتيح تبسيط البرنامج الفرصة لتطبيقه من خلال سياقات (مقررات) متنوعة. ويؤكد أيضا صاحبا البرنامج المبسط هذا، أن

برنامجهم سيحسن من قدرات الطلاب على الكتابة بما فيها التعليقات الفائقة metacommentaries على تحليلاتهما.

وهناك نهج مواز ينطلق من أرضية مختلفة تماما عرضها كل من هامر وجريفيث Hammer and Griffiths. فقد لاحظا أن كتابة المقالات تمثل عصب الدراسة فيما قبل التخرج، بالنسبة للكثير من المقررات –على الأقل. وفي المقابل، فإنهما يؤكدان أن المقالات تقصر عن بلوغ أهدافها، وبخاصة من حيث استيعابها للتفكير النقدي وتنميته. وبناء على ذلك، فإنهما يسعيان لتنقية المقالات بجعل الطلاب يركزون في مقالاتهم على بنية حجج المؤلفين الآخرين وخصائصها، أو بعبارة موجزة أن يعاد إخراج المقال في شكل تحليل للنقاش أو الحجج. ومن الممكن لإعادة هيكلة المقال هذه، أن تكون فعالة في إنضاج الطلاب من حيث تنمية مهارات التقييم النقدي. وتفسير ذلك يكمن في أنها تضع كتابة المقالات في هيئة نقاش أو مناظرة تحفل بمواقف كثر حول القضية المطروحة، لا وجود فيها لحلول أو إجابات محصورة في ثنائية "إما صواب وإما خطأ".

وفي الوقت الذي لا توجد فيه موافقة من ثلاث دراسات، على أن تحليل النقاش يمثل جانبا رئيسا في التفكير النقدي، وتسعى إلى توسيع دائرة الحوار لتشمل نهج الدراسة. ولعلها في الحقيقة تفضل –على الأقل ضمنيا- اعتبار تفكيرنا حول مقرر التفكير النقدي ضيقاً بشكل0 فج. وتذهب إيفا برودين Eva Brodin إلى ما هو أبعد؛ حيث تؤكد أن طلاب الدكتوراه مثقلون بمزاعم ضيقة الأفق، ومؤذية حول التفكير النقدي، إذ أنها تعمل على تضييق الخناق، بل تجاهل قدرات الطلاب على التعبير عن فكرهم الإبداعي، وعن حقهم توصيل رؤاهم الذاتية. وهكذا يمكن أن يتحول المجتمع الأكاديمي إلى سلطة نافذة لحجب صوت الفرد المتمثل في طالب الدكتوراه" وبمثل هذا الإجراء، فإن دراسة الدكتوراه يمكن حصرها في كدح في الجهد العملي، وكأن الطلاب يتعلمون الأساليب الدفاعية الدراسية التي تكفل لهم ما يحفظ حياتهم. ويمكن القول اعتمادا على ما تقوله هانا أرندت Hannah Arnd: أن الرسالة التي تسعى للوصول إلى مستوى الدكتوراه هي حصيلة عمل إلا أنها تطور نفسها بحيث تنتقل من العمل "labor" إلى عناصر إبداعية ذات وزن تمثل مرحلة إفراز ناتج الفكر الذاتي، والتصرف النابع من

ثمرة هذا الفكر، مما يبعث الشجاعة لدى الطلاب، على جعلهم في علاقة مواجهة مع الآخرين، حتى لو تسبب ذلك في في التعرض لبعض المخاطر. وتضع برودين Brodin فيما يشبه لوحة تحتوي على مقولة معبرة عن وجهة نظره فحواها أن "من النادر أن تجد تشجيعا للطالب في المستوى الدراسي الأرقى، على أن يثبت إبداعه. ويترتب على ذلك أن يعجز الطالب في الغالب من التعرف على مستوى جهده، حتى أنه - في مرحلة الدكتوراه- قد يخاطر بحرمانه من معايشة ما أبدعه من أنشطة. وهكذا فإن هناك الكثير مما يعتبر مسؤولية البيئة التربوية التي من المفروض أن توفر السياق الذي يمارس فيه الطالب تجاربه. وتلك هي القضية التي يعالجها كل من: إيريس فاردي Iris Vardi وجوستن كينجسبري Justin Kingsbury وترامي باول Tracy Bowell.

أما الاهتمامات الخاصة بفاردي، فتدور حول فكرة أنه ينبغي على التعليم العالي أن يمكّن الطلاب من الاستفادة0 الكاملة من "الانتقادية" التي تتيحها المقررات، وعلى وجه التحديد تلك التجارب التي يعايشها الطلاب في دراستهم، وأن يشعروا بأن بإمكانهم أن يتبنوا مواقفهم النقدية الخاصة وهذا يستلزم وفقا لـ"فاردي" مقومات "الانضباط الذاتي" والخلفية المعرفية الملائمة. وإذا كان لنا أن نوجز الأمر، فإن الانتقادية في أوسع معانيها، تتضمن التأمل الذاتي (تقييم الذات)، والرغبة في تنمية فكر الإنسان بنفسه لنفسه. ومع ذلك فإن هذا يتطلب بيئة تربوية "توفر الفرصة للانضباط الذاتي في المقام الأول، إن هناك بعض السياقات التعليمية،لا تتيح المجال أمام أداء عمليات التفكير النقدي المساعدة على الانضباط الذاتي". فما هي إذن الشروط اللازمة لتشجيع مثل هذا الانضباط الذاتي؟ إنها، باختصار، قضية "ضبط ودعم". فالطالب من يحمل على عاتقه "واجبات مركبة (معقدة) مع أهداف متعددة". تلك التي لا تتيح للشخص الاختيار، وإدارة الذات فحسب، وإنما لإمداده أيضا بالتلقيم العائد (الانطباع لدى الآخرين) الدقيق والمفيد: فالعلاقة بين المعلم والطلاب في ظروف العملية التعليمية ذات أهمية بالغة.

وهناك طريقة أخرى لرؤية بعض من هذه الانعكاسات،هي أن رفع مستوى الانتقادية يتوالى في الترقي حتى يصل إلى تشكيل ما يطلق عليه كل من برادي وبيرتشارد "مناقب

معرفية". وهذه الزاوية هي التي سيسعى كل من كينجسبيري وباول" إلى إلقاء الضوء عليها. فالمناقب هذه عبارة عن " الاستعدادات للتصرف على نحو معين" وتتضمن عنصرا معياريا يترجم في وجود مسؤولية مشتركة على كل من المعلمين والطلاب التزود بها. ويحدد لنا المؤلفان ثلاثة أنواع من المناقب: الموثوقية أو الاعتمادية reliabilist (أي المهارات التي تنهض إذا ما استدعيت) والنوع الثاني هو الانتظامية Regularity (القدرة على تحديد توقيت بث هذه المهارات، وعلى أي نطاق سعة يتم هذا البث) أما النوع الثالث هو الحافزية motivation أي امتلاك إمكانات ووسائل -أيضا- البث، في ظل متطلبات الضرائب.

ولعلنا نلاحظ اختلافات جوهرية بين وجهات النظر التي تعرضها هذه الفصول. فـ"كينجسبري وباول" يعتقدان "أن التعليم التقليدي للتفكير النقدي يركز على تمكين الطلاب من اكتساب المهارات المصاحبة لتشخيص وتقييم الحجج الواهية، أكثر من تركيزهما على بناء حجج قوية". بل يذهبان إلى أبعد من ذلك، حيث يريان أن العرض المرئي لبنية النقاش أو الحجج على وجه الخصوص، وتدريس "مقرر معياري للتفكير النقدي" لن يتكافأ مع تكلفتهما، وهكذا فإنهما يعارضان ضمنيا مواقف كل من "هاريل وويتمسل، وهامر وجريفيث" وبالنسبة لكل من كينجسبري وباول فإن هناك مشكلات ثلاث:

أولاه: أن الطلاب في الغالبية العظمى من الحالات يتخذون موقف المُستقبلين (المستمعين) إزاء النقاشات أو الحجج التي تعرض عليهم (وهو ما تعارضه "براون" بكل تأكيد). وثانيها، أن اتخاذ هذا الوضع لا يمكن فعلا أن يساعد في تنمية سمتي الانضباط والدافعية أو الحافزية الذاتيين. والثالثة أنه بدون تنمية الطاقة الكامن للمناقب المعرفية، فليس هناك احتمال لأن يكتسب الطلاب القدرة ولا الدافع على أن يفعّلوا مخزونهم من الانتقادية في حيواتهم الشخصية أو في المجتمع الأوسع. ومن هذا المنطلق قاما بطرح اقتراحاتهما بشأن إدخال تعديلات على المناهج يمكن أن تساعد على زعزعة هذه المناقب المعرفية.

وأيا كان المنهج المتبع (بقصد تشجيع أنماط الانتقادية) فما هي الكيفية التي يتم بها التحقق من فعاليته؟ هذا هو موضوع الفصل الذي كتبه دافيد هيتشكوك David Hitchcock والذي نفهم منه أننا في حاجة ملحة "لأبحاث معدة إعدادا جيدا حول فعالية تعليم التفكير النقدي في المرحلة الجامعية الأولى. وهذا أمر ليس بالسهولة التي نتصورها، حيث يواجه عوائق عملية وعوائق منهجية، بل وقيود أخلاقية حقيقية أمام إجراء اختبارات منضبطة. هنا، يرى هيتشكوك أن أفضل وسيلة للوصول إلى هذا الهدف تكمن في "الاستعانة بالحاسوب مع جهد تعليمي" بالإضافة إلى تدريس المادة المقررة، ويساند ذلك "تدريب من نوع خاص للمعلم القائم على تدريس التفكير النقدي".

ولعلنا نلاحظ أن هناك نصيبا كبيرا من التوافق بين هذه الفصول –برغم التنوع في الرؤى- على أن غرس الانتقادية وتنميتها في نفوس الطلاب أمر مطلوب بإلحاح من جانب، وعملية تأخذ طويلا من الوقت حتى يتم تحقيقها على أرض الواقع، من جانب آخر. وهنا ترى إيريس ڤاردي Iris Vardi أن نظرة الطلاب إلى التفكير النقدي عصية على التغيير. وهنا يعلق "كينجسبري وباول قائلين: "إن وصول الإنسان إلى مرتبة المفكر النقدي الفائق يتطلب عملا شاقا" و"ساعات طويلة من الممارسة؟ أما هامر وجريفيث Hammer and Griffith فيعتقدان أن كتابة المقالات (من النوعية التي تغذي الانتقادية) تمثل نمطا من الكتابة المتعمقة التي تنمو لدى المرء عبر الزمن". ويلاحظ كل من هاريل وويتسل Harrel an Wetzel أن "غرس القراءة استعدادا للنقاش أو المناظرة أمر شديد الصعوبة". فوفقا لبروكفيلد Brookfield، فإننا يمكن أن نؤكد أن نمو الانتقادية عملية تظل حية عند الإنسان ما دام حيا. ولعل ذلك لا يثير دهشتنا إذا علمنا بسعة نطاق الانتقادية وتنوع مستوياتها، كما يتضح في الفصول الحالية. وربما ينظر إلى المقررات ومقومات التربية الأخرى على أنها تعلو في طموحها، ومع ذلك ينبغي أن تفهم باعتبارها عنصراً جوهرياً في السعي مدى الحياة لتشكيل الانتقادية لدى الطلاب والخريجين- وبناء على ذلك فإن هناك دورا محوريا يتمثل في تحفيز الرغبة والإرادة في نفوس الطلاب لتنمية الانتقادية، والتعبير عنها كاملة - من خلال أنشطتهم في كل جوانب حياتهم - الآن ومستقبلا.

الفصل الثاني عشر
العلاقة بين الانضباط الذاتي والمعرفة الشخصية في تكوين المفكر النقدي: تطبيقات تربوية

إريس فاردي
Iris Vardi

مقدمة

تعد تنمية التفكير النقدي، والتأكد من أن الدارسين يمكنهم أن يحسنوا أوضاع حياتنا، ويحسنوا، كذلك، فهمنا للعالم من حولنا، أمانة في أعناق الجامعات. ولا عجب إذن أن نراها (أي الجامعات) تكرس كثيرا من الوقت والجهد للتأكد من أن مهارات التفكير النقدي قد تم تضمينها في مقررات المناهج الدراسية. بل يصل الأمر إلى إلزام الطلاب بأن يطبقوا سلسلة من هذه المهارات في دراستهم؛ بحيث تفي بحاجة المجتمع من أصحاب التفكير النقدي المؤهلين. ويذهب هذا الفصل إلى ما هو أبعد من إدماج المهارات في المنهج الدراسي، حيث يلقي نظرة فاحصة على نمو أصحاب التفكير النقدي: هذه الفئة من الناس التي تقوم بمحض إرادتها بمعالجة المشكلات، والقضايا، والتعلم، بل ومعالجة عملية التفكير النقدي ذاتها من خلال منظور نقدي. وتقوم دراستنا بذلك من خلال فحص نمو المفكرين النقديين بعدستي الانضباط الذاتي والحصيلة المعرفية لأفراد هذه الفئة. إن الفحص بهاتين العدستين يوفر لنا مؤشرات لها أهميتها للعملية التربوية. وتؤكدان ضرورة إيجاد البيئة التعليمية التي تدعم وتنمي: الأهداف، والمعتقدات والاتجاهات، واللغات، والسلوكيات وطرق أداء الأمور الحياتية للمفكر النقدي. إنهما، فضلا عن ذلك، ترينا كيف يمكن إيجاد البيئات التعليمية المهيأة للاضطلاع بمهمة تربية

وإعداد ذوي الفكر النقدي الذين يتمتعون بالكفاية والعزم الثابت، والذين نحتاجهم اليوم قبل الغد.

إن الطلاب عندما يأتون إلى الجامعة، تكون في أذهانهم فكرة عما يريدون أن يكونوا: "دارسي تاريخ" أو "اقتصاديين" أو "فيزيائيين" أو "أطباء نفسيين" أو غير ذلك من المهن وما أكثرها. ويتسم هذا الطموح إلى التحول مما هم عليه اليوم إلى ما يمكن أن يكونوه في الغد. ذلك أنه يحمل التزاما بقضاء عدد من السنين في الدراسة، كما أنهم قد يواجهون صعوبات مالية. وبالرغم من ذلك فقيمة الدراسة عندهم عالية، ولا يكتفون بالمضي قدما في خطوات الدراسة. وإنما يلتزمون الصبر والمثابرة عندما يكون الطريق شاقا، ويحدثون تغييرات كثيرة على ما هم عليه خلال الأداء الدرامي. إنهم يبدأون الكتابة مثل "المؤرخين" أو يرون الأحداث في العالم بعيون الاقتصاديين، أو يقيسون الظواهر الفيزيائية كأنهم فيزيائيون. أو يلاحظون ردود فعل الآخرين وسلوكياتهم كما يفعل الأطباء النفسيون. وتبدأ عملية التغيير هذه بتقليد لغة، وسلوكيات وأداء الأمور والفهم للآفاق العالمية لدى أعضاء المجال الدراسي أو المهني المفضلين عندهم.(Bartholomae 1985) أما تحولهم فيتم مع وقت تخرجهم، فيصبحون "اقتصاديين" أو "فيزيائيين". ولا يتبدد هذا التغيير بالنسبة للخريجين الذين غالبا ما يلحظون كيف غيرت الجامعة من حياتهم (Barnett 2009). ولا ينتهي الأمر عند الكثيرين عند هذا الحد. فإنهم بعد التخرج يفعلون ما وسعهم الجهد لكي يكونوا أكثر مهارة، وأكثر معرفة، وأكثر تأثيرا، في ميدانهم، حيث يظل تأثير الجامعة على تحولهم إلى مهنيين وخبراء في المجال مستمرا أثناء حياتهم الدراسية وما بعدها.

وقد يكون التناقض بين أولئك الذين حسموا اختيارهم لمهنة المستقبل والآخرين الذين لم يفعلوا تناقضا صارخا. ذلك أن الفئة غير الحاسمة قامت بتغيير مساراتها وبرامجها وتحركها الدراسي داخل وخارج الجامعة، وأصبح جهدها خافتا. فبدون الرغبة في أن أتغير، فليس هناك سبب مؤكد لبذل المجهود والمثابرة، لا الآن ولا في المستقبل، وينهب أثر الجامعة أدراج الرياح.

والسؤال الآن كيف نسخر قوة "يصبحوا" ونطبق ذلك على إعداد "المفكر النقدي" ليس فقط في المجالات التي اختارها الطلاب للدراسة والوظيفة، وإنما يتسع التطبيق ليشمل تعاملهم مع أمور الحياة ككل. إن اختيار الطالب أن يصبح مفكرا نقديا يعني أكثر من مجرد التزود بسلسلة من المهارات. ويشبه ذلك إلى حد كبير ما يحتاجه المرء كي يكون رجل أعمال، أوطبيبا نفسيا، حيث يشمل ذلك تبني اللغة والسلوك وطرق أداء الأمور الحياتية، فضلا عن مقومات " المفكر النقدي". ويستكشف الفصل الحالي مامعنى أن يكون الإنسان مفكرا نقديا، والعوامل المؤثرة في الطلاب الآخذين طريقهم ليصبحوا مفكرين نقديين والآثار العملية التي يستتبعها ذلك على نمو وصبغ هيوات الطلاب داخل الجامعة وخارجها. وسنعتمد في هذا الفصل على (1) الإنتاج الفكري حول التفكير النقدي و(2) الإنتاج الفكري في تعلم الانضباط الذاتي الذي يدور حول كيفية إدارة، وضبط ومراقبة، نموهم الذاتي و(3) الإنتاج الفكري حول المعرفة الشخصية [الإنتاج المعرفي للفرد] وعن معتقدات الطلاب حول كيف يعرف الإنسان شيئا ما، ودوره في الوصول إلى معرفة ذلك، وكيف ترتبط هذه المعتقدات بالتحول إلى مفكر نقدي.

وبربط هذه الجوانب معا، فإن ورقتنا هذه تهدف إلى توفير أكثر من عدسة نرى التفكير النقدي ونموه ضمن مجالات التعليم من خلالها، كي يتسنى إعداد الجامعات وهيئات التدريس بالاتجاهات المعاصرة في التربية.

ماذا يعني أن تكون مفكرا نقديا

يشير الإنتاج الفكري إلى مقاربة خاصة، ومجموعة من السلوكيات والاتجاهات التي تميز "المفكرين النقديين" وتؤثر على كيفية بحثهم عن المعرفة وفهمها، وعن التفاعل معها والتعبير عن ذلك. وإذا استخدمنا تعبيرا واسع الدلالة، فيمكننا القول إن المفكرين النقديين ينظرون إلى المعرفة على أنها جديرة بالمتابعة، وإن الفهم السليم يتأتى من خلال الاستدلال العقلي (إعمال العقل) وعملية الاستدلال العقلي تعبر عن نفسها من خلال أساليب مختلفة مثل: إصدار الأحكام، وتوخي الحذر، والأصالة، والرشد والانشغال الإيجابي بالمعرفة (Moore 2011). وأيا كانت السبل (الأساليب) التي يتقرر فيها التفكير

النقدي أو يُستوعب، فإن كون الإنسان مفكرا نقديا يعني أنه إيجابي سلوكيا وفكريا معا (في الأفعال والأقوال) حيثما احتاج الأمر. وتترجم هذه الإيجابية في مظاهر عدة. أولها: فيما يستبين من الجهد الذي يبذله صاحبه كي يكون على نصيب معقول من المعرفة (Ennis1998) حيث تُبحث المعرفة والبيانات والمعلومات وتتعرض للتحقق. ويدرك هؤلاء المفكرون النقديون حاجتهم إلى قاعدة بيانات دقيقة للتعاطي معها، حتى يستطيعوا الوصول إلى مفاهيم سليمة، واستنتاجات سليمة، وصولا إلى قرارات سليمة أيضا.

ثانيهما تتبدى هذه الإيجابية أيضا في السلوكيات والأفكار. واللغة المصاحبة للتفكير الاستدلالي، أي: عملية التفسير والتحليل والتقييم لأفكار "الأنا" وأفكار الآخرين فيما يتصل بالإجابة على أسئلة معينة ومعالجة مشكلات وقضايا معينة أيضا Facione) (1999. وهذه العملية يمكن أن تشتمل على نظرة فاحصة في المادة [الفكرية] التي بين أيدينا وما الغرض منها وما هو إطارها المرجعي، وما هي معلوماتها وبياناتها ومناهجها، وافتراضاتها وأدلتها، واستنتاجاتها، وتطبيقاتها ونتائجها (Paul and Elder 2001). كما أن تكوين المفكر النقدي يجعله قادرا على اتخاذ الخطوات الضرورية الفكرية . دون أن يُلقن أو يداهن - نحو الفكر الصحيح والمستقل.

والحقيقة أن الإنتاج الفكري حول التفكير النقدي يتطلع إلى أبعد من مجرد اتخاذ خطوات بعينها. إنه يشير إلى أن يحيا المرء هذه السلوكيات والأفكار بطريقة متفردة، وفي إطار ذهني متفرد أيضا. وبداية ذلك أن يكون منضبطا ذاتيا، ويتصرف بحكمة Paul) (1993. وهي السلوكيات التي تجيء في أدبيات أو الإنتاج الفكري في علم النفس تحت مصطلح الانضباط الذاتي self-regulation. وهذا يتضح من خلال رؤيته المنهجية والثابتة لمجمل عملية التفكير النقدي (Facione 1990). ثم الأمر الثاني أن يكون على وعي بالانحيازات الكثيرة التي يمكن أن تفسد الفكر الخاص للإنسان واستنتاجاته ومفهوماته وأحكامه، وأن يتفاداها. وتجيء تلك الانحيازات نتيجة المعتقدات، أو الأحكام العقلية القاطعة، أو المؤثرات الاجتماعية أو الدوافع الشخصية (Hilbert 2011). وهذا يعني أن يكون الإنسان ذا عقل متفتح ومنصف ومنطقي، ومستعد للتعرف على انحيازاته ومواجهتها. كما يكون لديه الاستعداد لإعادة النظر في آرائه إذا ما وجدت

أسانيد تبرر ذلك (Facione 1990). وثالث تلك الأمور: أن يكون ملتزما بالمضي في تحسين ذاته (Paul and Elder 2001). ويعني ذلك أن يظل على متابعة المعرفة، وعلى الحوارات المعرفية، وأن يواصل تقييم أفكاره ومعتقداته الخاصة. وكذلك تحسين قدرة الإفصاح عن أفكاره.

دور الأهداف والمعتقدات في بناء المفكر النقدي:

من الواضح أن قرار الإنسان بأن يصبح مفكرا نقديا يأخذ من الوقت والجهد والمثابرة ما هو أكثر من تعلم مجموعة من المهارات. وبماذا يتأكد هذا الاختيار لهذا القرار؟ وللإجابة على هذا السؤال، فمن المفيد أن ينظر إلى التفكير النقدي في إطار شخصية الإنسان والأهداف، والمعتقدات المنشورة في أدبيات (الكتابات عن) ضبط الذات والجانب المعرفي للشخصية.

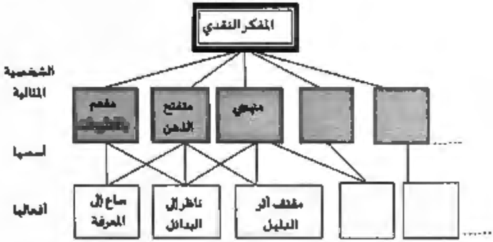
فهوية الإنسان أو كيف ترى نفسك، أمر معروف في الأسس النظرية، على أنه بالغ الأهمية لتحديد كيف تضبط أو تنظم سلوكياتك (Zimmerman and schunk 2001). فهوية الإنسان تحدد حوافزه وتصرفاته التي يتخذها في المدى القريب والبعيد. فعندما يرى الإنسان في نفسه على أنه، على سبيل المثال، "استراتيجي" أو "فنان" أو "محب للفكاهة" أو "أكاديمي" ينطبع ذلك على ما يفعله أو كيف يفعله. مع أن هذه الأوصاف، تزيد ببساطة، على ما هو ماثل في الواقع. إن ما تنوي أن تكونه، وأيضا ما ترغب فيه يؤثر على ما تفعله، وعلى مشاعرك إزاء الأحداث والظروف المحيطة بك. ويرى باندورا Bandura (2001)، أن هذه النوايا أو المقاصد هي التي تؤمن الالتزام بالأفعال في المستقبل، إنها القوة الكامنة لدى الطالب، الذي يريد أن يصبح "مؤرخا" أو "اقتصاديا"، على سبيل المثال.

ويرى كارفر وسكير(2000) Carver and Scheier أن مفهوم الأفراد عن شخصيتهم "المثالية" وعن الإنسان الذي يريدون أن يكونوه يؤثر في تراتبية [هرمية] الأهداف وفقا لما يعرفونه بأنه تدرج المبادئ المثالية الخالصة - بدءا من المستوى الأعلى من الأهداف - إلى الأهداف ذات المستوى الأدنى التي يعبرون عنها بالأفعال. وأمثلة ذلك نجدها في الشكل

.1/12

فأهداف المستوى الأعلى أو المبادئ تعطي للحياة معناها وتقوم بتوجيه الأفعال، المبينة في الأهداف العملية الواقعة في المستوى الأدنى.(Carver and Schier 2000) وقد اتضح أن الأهداف المستقبلية من المستوى الأعلى وجدت لزيادة الحافز والمثابرة والإنجاز، مما ينعكس على ما يختار الناس فعله حاضرا، وكيف يفعلونه ليحققوا ما يطمحون إليه مستقبلا (Simons, Dewitte, and Lens 2004).

وتذهب أدبيات الإنتاج الفكري لأهل حركة التفكير النقدي، وبحاث الجانب المعرفي إلى أن "صناعة" المفكر النقدي، وتبني مثل هذه الأهداف والمبادئ التي تقع في المستويات العليا، تجد تأييدا من عدد من المعتقدات المترابطة. وأولى هذه المعتقدات - من خلال أدبيات التفكير النقدي - هو أن تفكير الشخص وفهمه يمكن أن يؤثرا على صياغة حيوات الآخرين، وعلى المجتمع الأوسع (Paul 1993). وهذا الاعتقاد في قوة التفكير والفهم تُوفر إحساسا قويا بالهدف. ويساند ذلك الاعتقاد بأن المرء يمكنه -من خلال الممارسة- أن يحسن من نوعية تفكيره الخاص (Paul 1993) ومن ثم تنمية الوسائل الفاعلة لتحسين نوعية الحياة. وبعبارة أخرى، فإن المفكرين النقديين يعتقدون أنهم يمكن أن يكونوا أفضل تعليما للتفكير النقدي، ومن ثم يعدون هذا مكسبا. وتظهر أبحاث الجانب المعرفي في الشخصية التي تدرس معتقدات الطلاب إزاء "المعرفة" ودورهم في أن يكونوا من الذين "يعرفون" أن اعتقاد الشخص: أنه يمكن له أن يتعلم وأن يتحسن، عامل حاسم في الشروع في الخطوات الضرورية لتحقيق هذه "المعرفية". أما إذا اعتقد الطلاب أن الذكاء والقدرة على التعلم من الأمور المقدرة، فإن من المرجح ألا يجدوا رغبة في المثابرة، بل وقد لا يرغبوا في التعلم عموما (Schommer-Akins 2004).



شكل رقم 1/12 يبين تصور الطموحات للمفكر النقدي وفقا لـ

Based on Carver and Sheier's hierarchy of goals .(2000)

وهناك معتقد يسير بالتوازي مع المعتقدات السابقة، ألا وهو أن الفهم يتأتى من خلال التفكير النقدي. وهذا المعتقد جاء بناء على معتقدات معرفية أكثر اعتنقها الأفراد حول طبيعة المعرفة وطبيعة الفهم. فوفقا لكوهن Kohn (1999) أنه حينما تكونت لدى الناس معتقدات غير سوية، عن المعرفة، فإنهم لا يرون حاجة للتفكير النقدي. إذ أنه طالما اعتقد الإنسان أن المعرفة التي أمامه مؤكدة وتتمتع بالمصداقية، فإنه، تبعا لذلك، لا حاجة لمهارات هذا التفكير. أو على أفضل الأحوال، يكتفي باستخدامها كوسيلة مقارنة بين الأجوبة الصحيحة. حتى وصلنا إلى أن يعتقد الناس في مقولة: الفكر يولد الفهم والمعرفة ليست شيئا يقينيا، بل وقد يقتنعون بأن التفكير النقدي غير نافع، ويتدنى بهم الأمر . كما تؤكد كوهن "Kohn". إلى أن ثمرة المعرفة ويقينياتها مجرد آراء، وأن كل إنسان معني أو ملزم برأيه الخاص [وإعجاب كل ذي رأي برأيه]. إن الناس لن يحسوا بالحاجة إلى تكوين معرفتهم وفهمهم الخاص من خلال التفكير النقدي إلا بعد أن يقتنعوا أن الثوابت البشرية عبارة عن أحكام قابلة للتقييم

[أن يؤخذ منها ويرد]. ووفقا لكوهن: (Kohn 1999) إن الوعي المعرفي يمكن أن يكون أهم حجر أساس للتفكير النقدي" (23). إن الاعتقاد بأن الإيمان بأن الإنسان الفرد هو مالك وصانع قاعدة المعرفة المتغيرة، تجعل المجال مفتوحا أمام الاستقلال الفكري الذي يتيحه التفكير النقدي. وهذه المعتقدات [الجديدة] تسمح بتغيير فكر الإنسان وتمحيص الأفكار والحكمة الموروثة، وأن يكون في وضع مختلف عن المعتقدات الشائعة والمستقرة التي تثبت الأدلة المتاحة أن تغييرها معقول أو ضروري. إنها ذلك النوع من المعتقدات يضع الأساس لأن يكون الإنسان متسائلا، مفعما بالمعلومات، مستهدفا أن يصبح، متمكنا من الإفصاح عما يريد التعبير عنه. إينيس (Ennis 1996, 1971) إنه الإنسان الذي "يريد أن يصل إلى الصواب" إن طموحات المستقبل بأن يكون الفرد إنسانامفكرا نقديا ممزوجة بهذه المعتقدات [الجديدة] تصبح بوصلته التي يهتدي بها، وتوفر المنطق والحافز والمثابرة.

الانضباط الذاتي في سياق التحول إلى المفكر النقدي

إن الطموح لا يكفي وحده للوصول إلى الهدف المتمثل في الوصول إلى شخصية المفكر النقدي، إذ لابد أولا من النجاح في الانضباط الذاتي self-regulation. إضافة إلى أن هذا الأخير ذو أهمية عالية، فإنه يتجاوز مجرد الحافز والمثابرة في السعي لتحقيق مثل هذا الهدف المستقبلي: إنه عملية ضبط ومراقبة متفاعلة ومعدِّلة [مصححة] (Zimmerman and Schunk 2001). وتختلف هذه التفاعلات والتعديلات من شخص لآخر. إذ أن تحقيق هدف الوصول إلى شخصية المفكر النقدي قد يعتمد، على سبيل المثال، على الفرص المتاحة أمام الإنسان الفرد. وما مدى تصميمه (أو عدم تصميمه) على اغتنام تلك الفرص، وعلى السياق الاجتماعي، وشروط الكفاية، والمعتقدات السائدة، وتطبيق المعرفة وتعديل الاستراتيجيات، وحالة العواطف والمشاعر في فترة معينة. ولابد أن نأخذ في الاعتبار أن العوامل النابعة من البيئة، ومن السمات الشخصية ومن عمليات الضبط الذاتي ليست ثابتة أو جامدة، إنها تتبادل التأثير كما في الشكل 2/12.

إن المنضبطين ذاتيا يتفاعلون مع البيئة ويتكيفون معها من أجل توليد الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي ستثمر الإنجاز المرجو (Zimmerman 2000). ومن جانب آخر فإن الأهداف المستقبلية تجعل ثبات الانضباط الذاتي أمرا صعبا: فالتقدم يبدو بطيئا، والأهداف ليست محددة كما ينبغي، والمسار الذي يمكن اتخاذه لا يكون واضحا، وقد يأخذ التلقيم العائد (الأثر الناتج) للتقدم الذي يحققه الهدف وقتا طويلا حتى تظهر (Zimmerman and Schunk 2001) وهنا يصبح من الضروري تحويل الأهداف المستقبلية إلى أهداف قريبة المدى، تسمح بتحقيق النجاح. وهذا يلقي الضوء على اعتماد التقدم الجزئي بحكمة نحو تحقيق الهدف النهائي، وإتاحة المجال للمرونة والتكيف، كما هو الحال عندما يتقدم المرء نحو تحقيق "الذات المثالية" "ideal self".

ويحظى نوعان من الأهداف قصيرة الأجل، بأهمية رئيسة في انضباط الذات المؤدي إلى تحقيق الفكر النقدي، أولهما يتمثل في الأهداف قصيرة الأجل لبناء قاعدة معرفة موثوق بها. وقد سبق الإشارة إلى أن توفر المعلومات بشكل جيد للمرء في مجال ما شرط ضروري لفهمه الصائب. إن المعرفة بالمجال شرط لازم للضبط الفعال للنفس (Green and Azevedo 2007). ولدى بحوث الخبرة افتراضات بأن قاعدة المعرفة جيدة التنظيم تخفف من التحميل على العقل، ومن ثم تتيح التفعيل الآلي (الأوتوماتيكي) للمعرفة والحد من تضخمها (Pintrich and Zusho 2002).



شكل رقم 2/12 يبين التفاعل بين عمليات الانضباط الذاتي وخصائص البيئة وسمات الشخصية وسلوكياتها

وثانيهما: هو الأهداف قصيرة الأجل الخاصة بتنمية القدرة على التفكير بعقل منفتح ومنصف. ومثلما هو الحال في الحاجة إلى الآلية (الأوتوماتيكية) لتفعيل المعرفة، فكذلك هي مطلوبة خلال تعلم وممارسة التفكير النقدي.

وهنا يحث كل من بول وإلدر (Paul and Elder 2001) الطلاب على أن يتقمصوا شخصية المفكر النقدي بمجرد إدراكهم للحاجة إلى التحلي بهذه الصفة. ومن ثم يضعون خططهم الخاصة لممارسة مهاراتها ليصلوا إلى مستوى"المفكر المتقدم" و"المفكر المتقن" (22) حيث يتبنون- في الأساس- أهدافا قصيرة إلى متوسطة المدى توصل بذاتها إلى "الذات المثالية" في المستقبل.

إن الجمع بين الأهداف البعيدة للوصول إلى مستوى المفكر النقدي، والأهداف قصيرة الأجل، المتمثلة في بناء أساس معرفي سليم، وقدرة على التفكير العميق هو ما يوجه البوصلة نحو انضباط الشخصية أو قوتها الفاعلة. فهذه القوة الفاعلة هي التي تحقق النجاح في اغتنام الفرص "فتصنع الأحداث بالفعل" وتخطط، وتدير، وتراقب الحافزية، والأثر، والسلوك، وتفحص كيف يوظف الإنسان ملكاته (Bandura 2001) إن الضوابط الذاتية الناجحة تتخذ القرار وتسعى إلى سماع النصيحة، والحصول على المعلومة، وتتعلم ذاتيا وتبادر بأنشطة تجمع بين التطبيق والتطوير، وتستخدم استراتيجيات فعالة للوصول إلى أهدافها وتقوم بمراجعة كيف تسير هذه الأمور (Zimmerman 1990) وجميعها لها أهميتها ليصبح الإنسان مفكرا نقديا مستقلا.

ومراجعة النفس أو تقييمها أمر له أهميته الخاصة. ويتأكد ذلك في كل حركة الانضباط الذاتي (Zimmerman and Schunk 2001). ويعتمد إعمال التفكير النقدي واستخدامه في تقييم الجهود أو التنمية الذاتية للفرد وتحسنها، على وجود معايير أو أهداف بعينها يحكم على أساسها بكيف تسير أموره. وعندما يلحظ أصحاب الانضباط الناجح فجوة بين ما يقومون به، وبين المعايير والأهداف التي يحاولون الوصول إليها، فإنهم يثابرون حتى يعبروا هذه الفجوة وصولا إلى مرتبة المفكر النقدي كما يؤكد كل من (Zimmerman and Schunk 2001). وهناك بعض من الطلاب يدفعهم الإحساس

بتواضع الأهداف القريبة إلى أن يضعوا لأنفسهم هدفا أو معيارا جديدا أكثر تحديا كي يعملوا على تحقيقه (Zimmerman and schunk 2001). وهذا نوع المقاربة الذي يوصل الإنسان إلى مرتبة المفكر النقدي كما يؤكد كل من (Paul and Elder 2001).

فإذا توفر للإنسان الجهد والتوجه والتركيز اللازم للانضباط الذاتي، فلا عجب أن يجد الكثيرون أنه عندما ينضبط الطالب، فإن الإنجاز الأكاديمي والرضا عن النفس، والحافزية، ترتفع عنده جميعا (Vrieling, Bastiaens, and Stijnen 2012; Zimmerman 2002). ومع حدوث ذلك تقوى الدائرة. وعندما يؤدي الانضباط الذاتي إلى النجاح، فإن هؤلاء المنضبطين يثقون في قدرتهم على مزيد من النجاح، وجدارتهم بتحمل المسؤولية عن نموهم الذاتي، وأن لديهم القدرة على الاستمرارية في الانضباط (Greene amd Azevedo 2007; Zimmerman 1990). إن هذه الدائرة المدعمة ذاتيا تمثل حجر الأساس في وصول الإنسان إلى تكامل الشخصية المنضبطة ذات التفكير النقدي.

ومع هذا فالواقع يقول إن ذلك لا ينطبق على الطلاب جميعا، حيث أن هناك منهم من لا يمتلك ذلك التصديق والفهم لهذه العملية التفاعلية، ولا الانضباط الذاتي أو القوة التي تسانده، وكذلك ليس لديهم اتجاهات الانضباط الذاتي أو مهاراته واستراتيجياته ولا سلوكياته التي يتطلبها. وهذا يلقي بظلاله سلبا على المثابرة والنجاح الذي يمكن أن يؤدي إلى سلوكيات معوقة أو هزيمة ذاتية، وحتى إلى التنازل عن الأهداف التي منها، على سبيل المثال، الوصول إلى مستوى المفكر النقدي.

العوامل البينية المؤثرة على التحول إلى مفكر نقدي منضبط

إذا كان للإنسان رغبة في أن يصل إلى مستوى المفكر النقدي المنضبط، فيجب أن يتحكم بنفسه في جوانب متعددة مثل: الأهداف، والخطط، والسرعة التي تتم بها هذه الخطوات، والنظر إلى الظروف البينية، وتحديد من يأتلف معه. ومع أخذ ذلك في الاعتبار فإن العوامل البينية تتفاعل مع السمات والسلوكيات الشخصية مثل ضبط الذات، في سبل شتى، يمكنها أن تزيد من الانضباط الذاتي، أوتحول دونه.

وعلينا أن نفترض من البداية أن المسؤولية عن التحلي بضبط النفس تتمثل في المقام الأول في: هل توفر البيئة لأهلها الفرصة لاكتساب هذه السمة؟ فبعض السياقات الاجتماعية لا تسمح بوجود عمليات ضبط ذاتي ولا تفكير نقدي. ويتحكم الآخرون في كيفية وتوقيت أفعال البشر. ولا تشجع نظم هذه البيئات على المبادرات، ولا وضع الخطط، كما لا تشجع على اختيار أو تنمية العمليات والمهارات والاستراتيجيات الخاصة بالانضباط الذاتي لأصحاب التفكير النقدي. ولقد ثبت أنه عندما تُهيأ للطلاب مزيد من الفرص للضبط الذاتي فإن استخدامهم لإجراءاته أواستراتيجيته، يزداد بالتبعية (Vrieling, Bastiaens, and Stijnen 2012). وفي المقابل فإن الطلاب على الجانب الآخر، إذا تكونت لديهم القناعة بأن الانضباط الذاتي، ليس مطلوبا، أو ليس مفضلا، أو أنهم لن يجنوا منه شيئا، فإنهم سيعرضون عن اكتسابه (Zimmerman 2001).

وهناك سبل رئيسة أو مفتاحية تمكن من فرص الضبط الذاتي للفرد كمفكر نقدي. أولها المهام المتنامية متعددة الأهداف (Green and Azvedo 2007). فمثل هذه المهام تتيح الفرصة لصناعة قرارات متعددة، وإصدار الأحكام حولها. وبالنسبة للتفكير النقدي فإن هذه المهام تترجم في الأسئلة المحفزة مفتوحة النهايات أو الإجابات، وكذلك المشكلات أو القضايا المعروفة بأنها "معتلة البنية" أو "مضطربة الوضع" أو "غير المحسومة" التي لا يقطع فيها بإجابة أحادية صحيحة (Facione 1990). مثل دراسات الجدوى، ونماذج التصميم، ومشاريع البحوث، وتحليل التعلم، والمقالات الجدلية، وما شابه ذلك (Vardi 2013). وثاني هذه الممكنات هو البيئة التي تسمح للأفراد بالاختيار وإدارة الذات، عندما يواجهون الأسئلة والمشكلات أوالقضايا المطروحة للتناول أو المعالجة، وكذلك اختيار نمط أو شكل معالجتها (Ryan and Dice 2000).

ومرة أخرى، فإن مجرد إتاحة الفرصة للتحكم وضبط النفس، عندما نقف في مواجهة مهمة تفكير نقدي معقدة، قد لا يؤدي إلى نجاح الشخص أو رضاه عن نفسه أو المثابرة في السعي لبلوغ الهدف المنشود أي مستوى المفكر النقدي. فوفقا لنظرية التصميم الذاتي أو الإرادة الذاتية، فإن البشرية لها حاجاتها وعندما تجد هذه الحاجات مؤازرة وقبولا من البيئة، فإن الحافزية والمبادرة وحب الاستطلاع والجهد تزداد بدورها،

وبخاصة عندما يكون التعلم في مضمونه مبدعا ومتحديا (Ryan and Dice 2000). وقد لاحظ فبرلنج وآخرون (Vrieling et al 2012) أن الرغبة في التفوق تظهر في مواقف التحدي التي تتطلب من الطلاب انضباطا ذاتيا.

لقد وجدوا أنه عندما يمنح الطلاب مزيدا من الفرص للضبط الذاتي، فإنهم يبدون الرغبة والاحتياج إلى تعليمات في الاستراتيجية والمعرفة بالمجال كي يحققوا النجاح. ففي المواقف التي تتطلب تفكيرا نقديا، فإن ذلك يتضمن الحاجة إلى تعليمات في الاستراتيجيات والمهارات والاستعدادات المتعلقة بذلك النوع من التفكير. ويعد تحقيق التوازن بين الانضباط الذاتي أو المستقل وضبط البيئة ومساندتها خلال أي إطار تعليمي أمرا معقدا. ففي الوقت الذي نجد فيه طلابا لديهم الرغبة والقدرة على تحمل المسؤولية، ولديهم أيضا الإمكانات الشخصية الضرورية (مثل المهارات والاستراتيجيات والسلوكيات) فإننا نجد آخرين لا يتمتعون بتلك الإمكانات، ومن ثم يحتاجون إلى قدر أكبر من الضبط، والمؤازرة، والتدخل الخارجي في العملية الفكرية (Garisson 1992). وقد دعت الحاجة إلى التوازن بين الضبط الشخصي (الذاتي) وبين الضبط البيئي (Vrieling et al 2012) إلى القول إنه كلما ارتفعت الكفاءة في استخدام المهارات والاستراتيجيات والاستعدادات، فإن وتيرة الانضباط تزداد بسرعة. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: ما هي طبيعة هذا الانضباط؟ يجيب كل من إيشيل وكوهافي Eshel and Kohavi (2003) بالقول: إن الانضباط يتم عندما ينظر إليه على أنه الدعم جيد التنظيم وجيد التخطيط من جانب البيئة، والذي يتعايش ويأتلف مع المستويات العليا من الاستقلالية الذاتية للطالب، بل يذهبا إلى أن هذا التعايش المتآلف يأخذ بيد الطالب إلى مرتقى أعلى من الرضا والإنجاز. وهنا يلعب الاقتناع دورا مهما. فحيثما اقتنع الطلاب بأن مستواهم الانضباطي، يفوق ذلك الذي توفره البيئة، فإن ذلك ينعكس إيجابا على كل من الضبط الذاتي والإنجاز لدى الطالب (Eshel and Kohavi 2003).

وهناك فارق بين الضبط والدعم. ويشير الإنتاج الفكري إلى وجود عاملين مفتاحيين (رئيسين) لهما أهمية في مساندة الطلاب في التحول إلى مفكرين نقديين منضبطي الشخصية. أول هذين العاملين هو توفير التلقيم الخارجي العائد (الصدى الذي يلقاه)

من مجتمع الطالب. ويعد هذا النوع من التلقيم الخارجي العائد ذا أهمية وبخاصة أنه يهيئ أرضية لتفسير ومعايرة الإنجاز من خلال مضاهاته بالمعايير والأهداف المتعارف عليها (Butler and Winne 1995). أما العامل الثاني فيتمثل في المشاركة في علاقات طيبة مع نماذج الأسوة مثل المعلمين: حيث أنهم يميلون إلى استيعاب مبادئهم أو اعتقاداتهم (Martin and Dowson 2009) بما فيها ما يتعلق بالمعرفة ودور الإنسان في اكتساب المعرفة، والقدرة على الإقدام على هذا الدور.

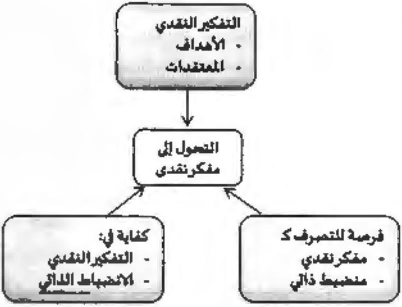
وتوضح هذه النتائج الحاجة إلى بيئة تدعم وتنمي كلا من الضبط الذاتي والتفكير النقدي معا لتحقيق شخصية الطالب الناجح. وسمات هذه البيئات أنها جيدة التنظيم، وجيدة التخطيط تنمي في الطالب الكفاية في الانضباط الذاتي وفي التفكير النقدي، وتحقق كذلك توصيله إلى المستويات الملائمة من الانضباط الذاتي أو الاستقلالية. إن هذه الأنماط البيئية ترفع درجة الحافزية والكفاية الشخصية وقدرات الطالب، وتساند عزم الشخص على التحول إلى مفكر نقدي.

تطبيقات على تربية التفكير النقدي في التعليم العالي

إذا طبقنا منظور الضبط الذاتي والمعرفة الشخصية للوصول بالطلاب إلى مفكرين نقديين، فإنه سيكشف لنا عن الحاجة إلى (1) تطلعهم ألى أهداف طموحة واعتقادات [أفكار] تشدهم نحو التحول إلى مفكرين نقديين. (2) إتاحة الفرصة للطالب كي يتصرف كإنسان منضبط، ذاتيا وصاحب فكر نقدي، أضف إلى ذلك (3) الكفاية في استخدام المهارات والاستعدادات والاستراتيجيات والعمليات التي تتضمنها شخصية المنضبط ذي التفكير النقدي وهو ما يوضحه الشكل 3/12.

الأهداف والمعتقدات

عادة ما لا يلتحق الطلاب بالجامعة إلا وقد تكونت لديهم معرفة بماذا يريدون أن يكونوه من خلال مجال الدراسة، هل سيصبح الطالب "باحثا طبيا" "أو دارس أحياء" أو "مهندسا" ... إلخ. ولا بد أن تكون لديهم فكرة، بقدر ما، عما تتطلبه الدراسة في هذا المجال، ثم عليه بعد أن يخوض تجربته الدراسية في الجامعة، أن يأخذ بواحد من



شكل 3/12 ما يحتاجه الطالب ليكون مفكرا نقديا

الاختيارات: إما أن يبقى طموحه على ما هو عليه، أو يطرأ عليه تغيير، أو يزداد تعلقا به وتركيزا فيه، فيصبح متطلعا إلى أن يكون مثلا عالما في الجينات "genetics". بعبارة أخرى فإن الجامعة لها تأثير قوي على طموحات الطالب. وقد يذهب هذا التأثير إلى ما هو أبعد من الجانب المهني في شخصيته، فيعم طموحاته فيما يخص نوع الشخصية التي يريد أن يكونها ككل. وأحد جوانب هذه الشخصية المأمولة أو المستهدفة يتمثل في سمة " المفكر النقدي": بما يعني أن يتبنى لغة وسلوك المفكر النقدي وسبل تصريفه لشؤون الحياة.

ويمكن أن يأتي تأثير الجامعة بشد انتباه الطلاب إلى ماذا يمثله المفكر النقدي وما تستلزمه هذه السمة: أي انه يسعى في الأساس لكي تكون الأهداف الجامعية المجتمعية لدورها التعليمي الأوسع، أهدافا ذاتية للطالب. إن إضفاء معنى أو مغزى أو أفق أوسع لحياة الفرد يعطي قوة لأهدافه الشخصية (Carver and Scheier 2000) التي يمكن أن يمتد تأثيرها على سلوكيات الطالب وأفعاله في مستقبل أيامه. وفضلا عن ذلك فإنه عندما يستبين للطلاب أن الجامعة ستساعدهم، في تحقيق هذه الطموحات، من خلال

تدريجها تنفيذيا، خطوة بعد خطوة، فإنهم سيقررون، بعزم، كيف يغتنمون هذه الفرص المتاحة من قبل جامعتهم. ومع ذلك فإن التأثير على طموحات الطلاب وأفعالهم في المستقبل، قد يحتاج من بعض الطلاب أن يستوعبوا المبادئ أو المعتقدات الأساس حول طبيعة تلك المعرفة، والدور الذي تؤديه في تحقيق الفهم، والانضباط الشخصي الذي عليهم أن يستدعوه (ذاتيا). ولما كان الاعتقاد أو الإيمان بالتفكير أمرا شديد الصعوبة (Schraw, McCrudden, Lehman, and Hoffman 2011) فإن التأثير على المعتقدات والطموحات، قد يأخذ عدة سنوات، حتى تؤتي تجارب الطلاب في الجامعة ثمارها، ويظهر التحسن الذي يطرأ على كفاءتهم والتوقعات التي تستهدفها هيئة التدريس. وتظهر الأبحاث أنه بينما تتغير معتقدات الطلاب حول طبيعة المعرفة مع تقدم الطلاب في سعيهم الحثيث للبحث عن مؤهلات أعلى، فإن هذا التقدم يتم بشكل تدريجي (King and Kitchener 2002) نظرا لطبيعة البيئة التعليمية التي تؤثر بشكل ملحوظ على سرعة النمو. وهنا يأتي دور إتاحة الفرصة وتنمية الكفاية في سياق النظام التعليمي.

إتاحة الفرص

هناك فارق بين ما يطمح إليه الطالب، وبين ما يتوقعه، وبين ما يتاح له أن يفعله. إمن هنا فإن هناك حاجة لفرص متكررة للطلاب، كي يتصرفوا كمفكرين نقديين من خلال تجربتهم الدراسية: في الفصل، وفي الأنشطة والواجبات، وفي التقييمات (Vardi 2013 a) وفي تجربة الحياة الجامعية ككل (Tsui 2000) وإدخال مثل هذه الفرص يؤدي إلى غلبة ثقافة التفكير النقدي. وتكمن الفرص في الأسلوب الذي يندمج فيه أعضاء هيئة التدريس في مناقشاتهم مع الطلاب، والإفصاح عما ينتظرون منهم -أي الطلاب- من الانخراط في المعرفة المتسائلة مع ذواتهم ومع أقرانهم (Hofer 2004; Maclellan and Soden 2012). إنه (أي التفكير النقدي) يحدث أيضا عندما نعطي الطلاب واجبات تمثل تحديا، لأنها تتضمن فكرا وتتطلب استثارة معالجات تستجيب للتحدي، وتستخدم حججا صلبة مبنية على البحث في الإنتاج الفكري، وجمع للبيانات والتفسير،

والتحليل، والتوليف، والتقييم (Facione 1990; Paul and Elder 2001; Vardi 2013a). على أن يطبق ذلك ضمن مقررات المنهج الدرامي أو خارجه. ومثل هذا النوع من الفرص هو الذي يساعد على تنمية المفاهيم والمعتقدات المعرفية، التي تنطوي على أهمية كبيرة لرفع مستوى التفكير النقدي عند الفرد (King and Kitchener 2002)

إن الفرصة "تحتي" ما هو أكثر من إشباع الطالب بالتفكير النقدي. إنها تتضمن أيضا الضبط الذاتي للطلاب (Zimmerman 2002) بمنحهم الاستقلالية، وبخاصة في ممارسة الأنشطة التي تتطلب مثابرة على الدوام، ولا تتوقف عن الاستفادة من عملية التفكير النقدي ككل.

وهناك العديد من السبل المطروحة لرفع درجة الاستقلالية، والتي يدخل فيها: إمداد الطالب بالاختيارات فيما يخص - على سبيل المثال- الواجبات، وطرق البحث المستخدمة، والمشاركين معه، وضبط التوقيت الزمني لعملية التعلم (Garrison 1992) والسماح له بالتحكم في الخصائص البيئية مثل: المكان الذي يدرس فيه، ومستوى الضوضاء أو السكون، والوقت الذي يدرس فيه (Zimmerman 2001). وهذا الذي أسلفناه يرفع من مستوى الحافزية لدى الطالب. ومع ذلك يحذرنا (Hattie 2009) من أن يفهم ذلك على إطلاقه فيترك للطالب أن يتبنى خيارات غير ملائمة، أو لا تحتاج مجهود، أو يكثر من الاختيارات حتى تصير عبئا. والحقيقة أننا في حاجة إلى الحفاظ على توفير الإمداد بمستويات من الاختيارات التي تتضمن مهام ذات ثقل في بيئة جيدة التنظيم جيدة التكوين (البناء).

الكفاية

إن وجود الفرصة بدون الكفاية والنجاح المصاحب لها، يمكن أن يؤدي إلى "خيبة أمل" أو استبعاد الأهداف. فكما أوضحنا خلال هذه الورقة، فإنه لكي يتحول الطالب إلى مفكر نقدي فذلك يتطلب منه كفاية في المجال الدراسي، ومهارة استخدام التفكير النقدي، والاستعدادات، والاستراتيجيات، والعمليات (الإجراءات) المتضمنة فيه، وكذلك في استخدام مهارات الانضباط الذاتي، واستراتيجياته وسلوكياته. ويظهر لنا ما

وراء التحليل البحثي، أن تنمية الكفاية في التفكير النقدي قد تزداد بوجود أسس محددة مصحوبة بالفرصة ومصحوبة أيضا بالأهداف المحددة، المنتظر تحقيقها (Abrami, Bernard, Borokhavski, Wade, Surkes, Tamin, and Zhang 2008).

إن مجرد توفير الفرصة لا يعد كافيا، طالما أن الطلبة يمكن أن يكونوا مفاهيم خاطئة لا تستند ألا إلى أدلة ضعيفة(Paul,1993) يضاف إلى ذلك أنهم لا يستطيعون ضبط أنفسهم جيدا، وبخاصة في مواجهة الواجبات المعقدة التي تستنفد وقتا، وتحتاج مثابرة حتى يتم إنجازها. وهنا نتبين أهمية التدريب المباشر، والهادف إلى تحقيق النتائج المرجوة من الوصول بالطالب إلى الشخصية جهدة المعرفة، الضابطة لذاتها الناقدة لنفسها ولغيرها. وقد كشف التحليل الفائق (ما وراء التحليل) الذي قام به جِتّي (Hattie 2009) على نطاق واسع، حول التوجيه التعليمي أن أساليب التعليم الواضحة، التي تهدف بالتحديد إلى تحسين الكفاية وإنجاز الهدف، أكثر فعالية في رفع مستوى العائد المهاري على الطالب، مما تفعله المقاربات التي تنحو إلى ترك الحرية للطالب أن يأخذ طريقه مع أقل قدر من التوجيه.

وقد وجد أن التعليم المباشر للتفكير النقدي يكون أكثر جدوى تربويا، عندما يتم تطبيقه في وحدات دراسية ضمن مقررات المنهج التعليمي. لماذا؟ لأنه في هذه الحالة يركز على المهارات والسلوكيات والاتجاهات اللازمة لتحقيق القدرة على التقييم (Schraw et al. 2011) وترجمة لذلك على أرض الواقع، فإنه يمكن أن يتم بشكل مباشر من خلال مدِّ الطلاب بـ(1) شرح متطلبات التفكير النقدي، من الواجبات التي على الطالب أن يؤديها؛ (2) تدريبات متخصصة تتيح ممارسة (أو التدريب) على المهارات والاستعدادات الأساس للتفكير النقدي؛ (3) نماذج توضيحية مكتوبة تبين كيف أن التعمق في الفكر المنطقي السليم، يمكن تنميته والتعبير عنه في واجبات أخرى مشابهة (Vardi 2013a).

إن هذا النوع من التعليم عندما يتم من خلال المنهج التعليمي للجامعة، يعمق معرفة الطالب بالمجال الموضوعي وكذلك الحال مع التفكير النقدي الماثل ضمن ذلك المجال. ومن ثم فإنه يكسبنا دائرة من حلقات يقوي بعضها بعضا. ففضلا عن أن

تحصيل مهارات التفكير من خلال المجالات الموضوعية يعتبر تحديا في ذاته (Schraw et al.2011) فإن التعليم المباشر للتفكير النقدي العام خارج مقررات المنهج الدراسي، تكون له ضرورته لتزويد الطلاب بالوسائل والممارسات التطبيقية داخل وخارج السياق التعليمي، ومن ثم دعم النمو الأشمل للمفكر النقدي. وقد وجد، أيضا، أن التعليم المباشر للاستراتيجيات التي يتبعها الطلاب للانضباط الذاتي، ترفع أيضا من مستوى الكفاية والمعرفة، والاهتمام، والانضباط الذاتي ذاته، وكذلك العمليات ذات العمق الفكري (Green and Azevedo 2007). ويمكن لهذه الاستراتيجيات أن تشتمل على خطوات مفاهيم تطبيقية (Schunk 2001) وذلك باستخدام الأسئلة التفصيلية، وتفكيك المشكلات أو القضايا وذلك لتحديد وتركيز الانتباه على مكوناتها للخطوات وترجمتها للمفاهيم الأولية (Zimmerman and Schunk 2001) وتسجيل الخواطر الذاتية self-recording والحديث الذاتي الإيجابي positive self-talk والرضا عن الذات (Zimmerman 2001) ومراجعة ذاتية لمسار حركة الإنسان (إلى أين وكيف أنا ذاهب).

إن هذا النوع من التعليم يضع الأساس لإحداث التوازن المحمود للانضباط والتوجيه، والموازرة للطلاب كي يغتنموا الفرص المتوفرة للتفكير النقدي. ويشير الفكر المنشور إلى عدد من الجوانب البيئية المهمة التي تمكن الطالب وتحسن قدراته على انتهاز تلك الفرص. أول هذه الجوانب وضع بيان واضح بأهداف التعلم أو أغراضه أو المخرجات (النتائج) الخاصة بالتفكير النقدي (Abrami et al.2008) مصحوبة بمعايير أو مستويات للتحقق من ذلك. (Paul and Elder 2001;Sadler 1998; Zimmerman and Schunk 2001) إن المعايير تمكن من الضبط الذاتي بتوفير أساس للمقارنة والتقييم الهادف للأداء. ولكي تكون هذه المعايير محققة للفائدة فعليها أن توضح بجلاء مكونات "الجودة". وعلينا أن نعلم الطلاب كيف يقومون بالمقارنة الموضوعية بين أدائهم وبين المعايير ثم كيف يحسنوا من هذا الأداء (Sadler 1989).

وثاني هذه الجوانب هو الاستفادة من التلقيم العائد، أو الانعكاس على المستقبل، الذي يوضح لنا عناصر القوة، والتحسينات المطلوب إدخالها، في ضوء المعايير، يعد من أقوى الأدوار تأثيرا على إنجاز الطلاب (Hattie 2009). وتوضح لنا (Vardi2013a) حجم

الدفعة التي يعطيها التلقيم العائد الذي ينمي كلا من معرفتهم وتفكيرهم النقدي في إطار المنهج. فاحتواء التلقيم العائد على تبيان للدرجة التي ستمنح للطالب مقابل الواجب وصعوبته أولا، ثم يأتي التلقيم العائد الذي يعالج المفاهيم الخاطئة أو يحذر من سوء الفهم المتعلق بذلك الواجب أو أي مشكلات تواجه عملية التفكير(أوالاستدلال)، ثانيا وأخيرا ما يقوم به التلقيم العائد في كيفية تحسن الطالب نحو تحقيق المعايير في واجباته الحالية والمستقبلية. ويصبح هذا النوع من التلقيم العائد عالي الفعالية عندما يتوفر له توصيف مسبق، وفي حالات الواجبات المكتوبة عندما يرسم روابط بين السياق والمحتوى والتفكير، وبين النص الذي بناه (كتبه) الطالب. (Vardi2009; 2012; 2013b)

ويبين جتّي (Hattie 2009) أن قوة التلقيم العائد لا تتأتى من قيام المعلمين بإحاطة الطلاب بما لديهم من عائد (انطباع) فحسب، وإنما أيضا من جانب الطلاب الذين يعرضون على معلميهم ماذا فهموا؛ وماذا صعب عليهم فهمه، وأين حدث سوء فهم لبعض المفاهيم. وهكذا فإن التلقيم العائد المتزامن مع التعليم أوالتعلم بين الطرفين يجعله أكثر قوة (Hattie 2009)

ولعل العنصر الختامي المهم من مكونات إرشاد الطلاب ومؤازرتهم في البيئة الغنية بالفرص هو الشخصية الريادية أو "المتنورية" للمعلم. وقد وجد (Abrami et al.) أن الريادة في تهيئة الفرص للانخراط في واجبات متقدمة وموثقة، تجمع الطلاب والمعلمين مع معلم يقود المناقشة النقدية أدى إلى تأثير أكثر إيجابية على التفكير النقدي لدى الطلاب، مما هو عليه حال انفراد هؤلاء الأخيرين بالتعامل مع تلك الفرص بأنفسهم. وهناك أبحاث توصلت إلى أن الرواد الجيدين، والنماذج البشرية، أيضا، الجيدة، تتواصل مباشرة مع الطلاب. إنهم يلقون بتأثيرهم على تحصيل الطلاب ببث الثقة فيهم، ويهتمون بإظهار توقعات عالية لإنجازاتهم، ويشجعون فيهم روح الاستقلال فيما يعملون .(Martin and Dowson 2009)

خاتمة

إن إعداد مفكرين نقديين يمثل استحقاقا مجتمعيا على الجامعات، عليها الوفاء به، فهي تكوّن مواطنين (1) يستخدمون التفكير السليم في صناعة قراراتهم، وحل مشكلاتهم، سواء في حياتهم الخاصة، أو حياتهم الوظيفية. (2) ويسهمون ويؤثرون في الحوار المجتمعي (3) ويرتقون بمعارفنا وفهمنا للعالم ككل.

وعندما نلقي نظرة فاحصة على هذا الاستحقاق من منظور الانضباط الذاتي والجانب المعرفي للشخصية، فإن ذلك يمثل توجها أبعد للجامعات في كيفية تنمية التفكير النقدي لاستخدامه داخل نطاق الجامعة. ومثل هذا المنظور يسلط الضوء على حاجة الجامعات إلى النظر جيدا، إلى ما هو أبعد من غرس المهارات في تقييم الواجبات، والسعي إلى تكوين فرد يريد - بعيدا عن قيود الامتحانات والمراحل الدراسية والدرجات - أن يكون مفكرا نقديا بارعا، وأن يسعى بعمله هذا إلى هدف نبيل.

إن تناول مهمة تكوين المفكر النقدي من هذا المنظور ترفع مستوى الاهتمام بمخاطبة الأهداف والمعتقدات والفرص والكفاية. إنه يبرز الحاجة إلى مؤازرة وتشجيع الطلاب على تنمية أهدافهم ومعتقداتهم الشخصية التي تمثل الأرضية المدعمة لتحويلهم إلى مفكرين نقديين؛ وتهيئة بيئة مليئة بفرص استخدام، وإدارة عملية التفكير النقدي ككل، وأن يرفعوا مستوى كفايتهم في كل من الانضباط الذاتي والتفكير النقدي. إن هذا الأفق الأوسع من المعالجة يستهدف ما هو أبعد من تنمية وتقييم التفكير النقدي، إنه يتطلع إلى تكوين مفكرين نقديين يحتاجهم المجتمع الآن وفي المستقبل.

المصادر

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovsk, E., Waddington, D. I., Surkes, M. A., Persson, T., and Wade, C. A. (in press). Teaching Students to Think Critically. Concordia University, Montreal, QC..

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., and Zhang, D. 2008. "Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis." Review of Educational Research 78 (4): 1102–1134.

Bandura, A. 2001. "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective." Annual Review of Psychology 52 (1): 1–26.

Barnett, R. 2009. "Knowing and Becoming in the Higher Education Curriculum." Studies in Higher Education 34 (4): 429–440.

Bartholomae, D. 1985. "Inventing the University." In When a Writer Can't Write, edited by M. Rose. New York: The Guilford Press. 134–166.

Butler, D. L., and Winne, P. H. 1995. "Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis." Review of Educational Research 65 (3): 245–281.

Carver, C. S., and Scheier, M. F. 2000. "On the Structure of Behavioral Self-Regulation." In Handbook of Self-Regulation, edited by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner. San Diego: Academic Press. 41–84.

Ennis, R. H. 1987. "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." In Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: W. H. Freeman and Company.

Ennis, R. H. 1996. "Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability." Informal Logic 18 (2 and 3): 165–182.

Eshel, Y., and Kohavi, R. 2003. "Perceived Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies, and Academic Achievement." Educational Psychology 23 (3): 249–260.

Facione, P. 1990. Critical Thinking: A Statement of Expert Concensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction: Research Findings and Recommendations. Newark, DE: American Philosophical Association.

Garrison, D. R. 1992. "Critical Thinking and Self-Directed Learning in Adult Education: An Analysis of Responsibility and Control Issues." Adult Education Quarterly 42 (3): 136–148.

Greene, J. A., and Azevedo, R. 2007. "A Theoretical Review of Winne and Hadwin's Model of Self-Regulated Learning: New Perspectives and Directions." Review of Educational Research 77 (3): 334–372.

Hattie, J. 2009. Visible Learning: A Synthesis of Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge.

Hilbert, M. 2011. "Toward a Synthesis of Cognitive Biases: How Noisy Information Processing Can Bias Human Decision Making." Psychological Bulletin 138 (2): 211–237.

Hofer, B. K. 2004. "Exploring the Dimensions of Personal Epistemology in Differing Classroom Contexts: Student Interpretations during the First Year of College." Contemporary Educational Psychology 29 (2): 129–163.

King, P. M., and Kitchener, K. S. 2002. "The Reflective Judgement Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition." In Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing, edited by Barbara K. Hofer and Paul Pintrich. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 37–61.

Kuhn, D. 1999. "A Developmental Model of Critical Thinking." Educational Researcher

28 (2): 16–25, 46.

Maclellan, E., and Soden, R. 2012. "Psychological Knowledge for Teaching Critical Thinking: The Agency of Epistemic Activity, Metacognitive Regulative Behaviour and (Student-Centred) Learning." Instructional Science 40 (3): 445–460.

Martin, A. J., and Dowson, M. 2009. "Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice." Review of Educational Research 79 (1): 327–365.

Moore, T. 2011. "Critical Thinking and Disciplinary Thinking: A Continuing Debate." Higher Education Research & Development 30 (3): 261–274.

Palmer, B., and Marra, R. M. 2004. "College Student Epistemological Perspectives across Knowledge Domains: A Proposed Grounded Theory." Higher Education 47 (3): 311–335.

Paul, R. 1993. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. (revised third edition). Santa Rosa, CA: The Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., and Elder, L. 2001. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. London: Prentice-Hall International (UK) Limited.

Pintrich, P. R., and Zusho, A. 2002. "The Development of Academic Self-Regulation: The Role of Cognitive and Motivational Factors." In Development of Achievement Motivation, edited by A. Wigfield and J. S. Eccles. San Diego: Academic Press.

Ryan, R. M., and Deci, E. L. 2000. "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being." American Psychologist 55 (5): 68–78.

Sadler, D. R. 1989. "Formative Assessment and the Design of Instructional Systems." Instructional Science 18: 119–144.

Schommer-Aikins, M. 2004. "Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach." Educational Psychologist 39 (1): 19–29.

Schraw, G., McCrudden, M. T., Lehman, S., and Hoffman, B. 2011. "An Overview of Thinking Skills." In Assessment of Higher Order Thinking Skills, edited by G. Schraw and D. R. Robinson. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Schunk, D. H. 2001. "Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning." In Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives, edited by B. J. Zimmerman and Dale H. Schunk (second edition). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 125–151.

Simons, J., Dewitte, S., and Lens, W. 2004. "The Role of Different Types of Instrumentality in Motivation, Study Strategies, and Performance: Know Why You Learn, So You'll Know What You Learn!" British Journal of Educational Psychology 74 (3): 343–360.

Tsui, L. 2000. "Effects of Campus Culture on Students' Critical Thinking." The Review of Higher Education 23 (4): 421–441.

Vardi, I. 2009. "The Relationship between Feedback and Change in Tertiary Student Writing in the Disciplines." International Journal of Teaching and Learning in Higher Education 20 (3): 350–361.

Vardi, I. 2012. "The Impact of Iterative Writing and Feedback on the Characteristics of Tertiary Students' Written Texts." Teaching in Higher Education 17 (2): 167–179.

Vardi, I. 2013a. Developing Students' Critical Thinking in the Higher Education Class. Milperra, NSW: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Vardi, I. 2013b. "Effectively Feeding Forward from One Assessment Task to the Next." Assessment & Evaluation in Higher Education 38 (5): 599–610.

Vrieling, E. M., Bastiaens, T. J., and Stijnen, S. 2012. "Effects of Increased Self-Regulated Learning Opportunities on Student Teachers' Metacognitive and Motivational Development." International Journal of Educational Research 53: 251–263.

Zimmerman, B. J. 1990. "Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview." Educational Psychologist 25 (1): 3–17.

Zimmerman, B. J. 2000. "Attainment of Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective." In Handbook of Self-Regulation, edited by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner. San Diego: Academic Press. 13–39.

Zimmerman, B. J. 2001. "Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis." In Self- Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives, edited by Barry J. Zimmerman and Dale H. Schunk (second edition). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1–37.

Zimmerman, B. J. 2002. "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview." Theory into Practice 41 (2): 64–70.

Zimmerman, B. J., and Schunk, D. H. 2001. "Reflections on Self-Regulated Learning and Academic Achievement." In Self- Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives, edited by B. J. Zimmerman and Dale H. Schunk (second edition). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 289–307.

الفصل الثالث عشر

استخدام مخطط النقاش لتدريس التفكير النقدي في السنة الجامعية الأولى

مارالي هاريل ودانيال ويتزل
Maralee Harell and Daniel Wetzel

لسنا في حاجة إلى المغالاة في التأكيد على أهمية تدريس مهارات التفكير النقدي في التعليم العالي. وفي اعتقادنا أن تدريس إحدى المهارات الفرعية لهذه المهارات، ونعني به تحليل النقاش، يعد أمرا ضروريا لطلاب السنة الأولى، حيث أنهم في مقتبل العمر ويخطون خطواتهم الأولى، في حياتهم المهنية. ويكمن التحدي هنا في كيفية تحقيق فعالية تدريس مهارات تحليل النقاش، التي ستفيد الطلاب في مجال واسع من التخصصات الموضوعية.

ويدلي مارتن دافيز Martin Davies بإجابة دقيقة عن التساؤل عن سبب صعوبة تدريس مهارات تحليل النقاش فيما يلي:

إن الطلاب ينبغي عليهم التعامل مع تعقيدات التمييز بين المكونات المختلفة للنقاش، علاوة على تعاملهم مع تعقيدات اللغة الأكاديمية

وإلى جانب ذلك ينبغي أن يكون الطالب قادرا على:

1. إعادة صياغة الافتراضات بإيجاز محكم؛
2. التمييز بين المقدمات والنتائج؛
3. وضع اليد على المسلمات الضمنية حاسمة الأهمية؛
4. وضع الافتراضات في ترتيب منطقي ملائم؛

5. عرض الروابط (العلاقات) الاستدلالية بين المقدمات والاستنتاجات. (Davis 2009, 802-803)

إن نهج التدريس الذي نريد أن نتبناه هو رسم مخطط النقاش. إلا أنه لدينا عدة نماذج مختلفة لرسم مخطط النقاش، التي يمكن الاختيار من بينها. ويعد النموذج الذي رجحه ستيفين تولمين في كتابه The Uses of Argument in 1958 (Toulmin 1958) واحدا من أشهر النماذج شعبية. وعلى مر العقود الماضية تم تبني نموذج تولمين من قبل أقسام اللغة الإنجليزية والبلاغة والتأليف، في كل أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال. ومع ذلك فهناك نموذج بديل استحوذ مؤخرا على إعجاب بعض مدرسي التفكير النقدي والمنطق العام. ولقد ابتدع هذا النموذج مونرو بيردسلي Monroe Beardsley عام 1950، وقام بتنقيحه جيمس فريمان James Freeman في ثمانينيات وتسعينيات القرن الماضي (Freeman 1991)، ويعرف الآن بنموذج بيردسلي- فريمان Beardsley-Freeman.

هذا النوع من رسم مخطط النقاش عبارة عن عرض مرئي لمحتوى وبنية النقاش. وللتوضيح دعنا نتأمل المناقشة التالية:

لقد أصبحت القدرة على التفكير نقديا أهم من ذي قبل. إذ كان على الناس فيما مضى اتخاذ قرارات تتعلق بحياتهم اليومية، إلا أن هذه القرارات حاليا، قد تؤثر على ملايين الآخرين حول العالم، أكثر من ذي قبل، وكذلك، على الملايين من الأجيال القادمة. فعندما نقوم بالتصويت بشأن مجرم ما أو سياسات صحية وطنية، فإن صدى هذه القرارات سيؤثر في مجتمعاتنا. وعندما نقوم بالتصويت لمرشحين لمناصب سياسية معينة، فإن هذه القرارات قد تؤثر على شعوب أخرى حول العالم من الذين يتأثرون بسياستنا الخارجية. وعندما نصوت لسياسات بيئية معينة، فإننا نتخذ قرارات تحدد نوع العالم الذي سيرثه أولادنا وأحفادنا. ونظرا لأهمية هذه القرارات فإنه من البديهي ضرورة أن تكون هذه القرارات نتيجة البحث الدقيق والتفكير العميق، واللذين هما من سمات التفكير النقدي.

وعندما نقوم باستخدام النموذج المطور من قبل بيردسلي-فريمان لمخطط النقاش، فإنه يتم عرض الافتراضات في صناديق، وتمثيل الروابط الاستدلالية بالأسهم، وحذف أي حشو في الكلام (انظر الشكل 1/13).

والآن، رجحنا أفضلية استخدام النموذج المطور لبيردسلي-فريمان لتدريس مهارات تحليل النقاش في مقرر الكتابة (التأليف) في السنة الجامعية الأولى على استخدام نموذج تولمين. ولكي نمضي في خطتنا كان علينا: أولا استكشاف طبيعة وأهمية مهارات التفكير النقدي في القرن الواحد والعشرين، ثم استكشاف الأدلة الظاهرة على أن رسم مخططات النقاش، وسيلة جيدة لتحسين مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب. ونظرا لأن النهج الذي يتبعه المرء في رسم مخططات النقاش ينطلق من نظريته –هو- للنقاش، فإننا سنقوم بتحليل نظرية تولمين ومشكلاتها المتعلقة بالمفاهيم وقضايا التربية، ثم نقدم عرضا لتطور نهج بيردسلي-فريمان لرسم مخططات النقاش، بالإضافة إلى تقديم نتائج دراسة قمنا بها لاختبار الفارق بين التدريس باستخدام منهج تولمين لرسم مخطط النقاش وبين استخدام نهج بيردسلي-فريمان المعدل.

أهمية مهارات التفكير النقدي

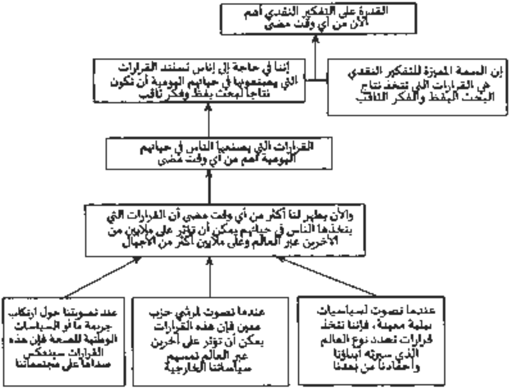
يعد إتمام مقرر دراسي واحد على الأقل في التفكير النقدي، مطلبا في الكثير من الكليات والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال (California State University, State University of New York ,San Francisco University, Pomona College)وفي دول أخرى حول العالم مثل:

(Athabasca University, Canada, McMaster University, Canada, Universiteit Maastricht Faculty of Law, The Netherlands, Al Akhawayn University, Morocco, Edith Cowan University, Australia, Australian Catholic University, Australia, Charles Sturt University, Australia) بالإضافة إلى العديد من الكليات والمعاهد التي تنص على "تنمية مهارات التفكير النقدي" أو تستخدم تعبيرا مشابها لذلك كجزء من البيان الخاص بمهمة الجامعة أو المؤسسة التعليمية مثل (Washburn

University, Iowa State University).

وتنطلق المطالبة بتدريس التفكير النقدي في الولايات المتحدة الأمريكية من الأدلة الجلية، على أن جهودنا، كأمة، لتعليم هذه المهارات، غير كافية بشكل يرثى له. ففي عام 2008 بينت الإحصاءات أن 13% فقط من الأمريكان في عمر الثالثة عشر و39% من الأمريكيين في عمر السابعة عشر أمكنهم "فهم المعلومات المركبة أو المعقدة" و"التعلم من مواد القراءة المتخصصة" (Rampey, Dion, and Donahue 2009) وفي عام 2011، كان أداء 27% فقط من طلاب الصف الثامن و27% من طلاب الصف الثاني عشر بمستوى الإجادة أو ما فوقها في اختبار الكتابة المنعقد على المستوى الوطني (National Center for Education Statistics 2012). ولقد لاحظ رؤساء الكليات تزايدا في الملتحقين الجدد غير المؤهلين للمستوى الفكري للكليات، كما لاحظ أرباب الأعمال ندرة في خريجي الكليات المؤهلين لمواجهة صعوبة ظروف العمل في القرن الواحد والعشرين.

يقول فلاسفة التعليم إن تنمية هذه المهارات ينبغي أن يكون لها الأولوية في أي نشاط تعليمي (Siegel 1980;1988) كما وثق عدد من المجالس الاستشارية الوطنية، في العقدين الماضيين، تنمية مهارات التفكير النقدي للشباب أثناء التعليم الثانوي وما بعده، بوصفها واحدة من أهم التحديات التي على الأمة مواجهتها (Honey, Fasca, Gersick, Mandinach, and Sinha 2005; National Commission on Excellence in Education 1985; Rothman; Slattery, Vranek, and Resnick 2002). والحقيقة، أن تنمية مهارات التفكير النقدي، تشكل جزءا من الأهداف التعليمية لأغلب الجامعات والكليات، كما يعد امتلاك هذه المهارات واحدا من أهم السمات المنشودة في المترشحين للوظائف في العديد من المجالات (Bieda 2011; Casserly 2012; Graves 2013).



شكل 1/13 مخطط نقاشي يعرض حوارا حول أهمية التفكير النقدي

وعلى الرغم من عدم وجود قائمة محددة بدقة للمهارات التي تشكل ما نطلق عليه "مهارات التفكير النقدي" تحظى بالقبول على نطاق واسع، فهناك ما يبدو على أنه اتفاق مبدئي على نوع المهارات التي يشير إليها المعلمون، عند حديثهم عن تدريس مهارات التفكير النقدي لطلابهم. وأغلب هذه المهارات تم تعريفها على نطاق واسع بوصفها حزمة عالمية للمعرفة والسلوكيات (Brookfield 1987; Ennis 1987; Nickerson 1987; Resnick 1987) أو بشكل أكثر تحديدا نشاط مدروس في روية (Carey 2000; kurfiss 1988).

وعلى الرغم من أن قلة من مقاييس هذه المهارات تحظى بقبول على نطاق واسع مثل (The California Critical Thinking Skills Test and The Watson Glacer Critical Thinking Appraisal, but see also Halpern [1996] and Paul, Binker, Jensen, and Kreklau [1990]) فإن هناك ضآلة تثير الاستغراب حول الأساليب الفعالة لتحسين

مهارات التفكير النقدي لطلاب الكليات. ولقد أظهرت البحوث التي تم إجراؤها أن الناس بصفة عامة يفتقرون بشدة لهذه المهارات (Khun 1991,; Means and Voss 1996; Perkins, Jay, and Tishman1992)، وأن القليل جدا في واقع الأمر من مقررات التعليم العالي يسهم في تنمية هذه المهارات

(Annis and Annis 1979; Pascarella 1989; Resnick 1987; Stenning, Cox, and Oberlander 1995).

ويتفق أغلب الفلاسفة والمعلمين على أن أحد جوانب التفكير النقدي يتضمن القدرة على إعادة بناء، وفهم، وتقييم النقاش - وهي المهام التي يمكن أن نطلق عليها، على سبيل الاختصار، "تحليل النقاش". ويقول خون Khun على سبيل المثال، "إن مهارات التفكير النقاشي هي في الحقيقة جوهر ما يطلق عليه المعلمون التفكير النقدي" (5)، ويقول إينيس (1987) Ennis إن "تحليل النقاشات" يعد واحدا من قدرات التفكير النقدي. ويشمل هذا تحديداً المسلمات المتفق عليها والأخرى غير المؤكدة "وصولا إلى بنية الحجة، أو وجه النقاش" (12).

تدريس مهارات التفكير النقدي

على الرغم من وجود مقررات التفكير النقدي كمطلب أساسي في العديد من الجامعات، إلا أن الكثير من الطلاب الجامعيين، إن لم يكن أغلبهم، لم يدرسوا مقررا يتناول التفكير النقدي، طيلة فترة تعليمهم في المرحلة الجامعية. وربما يرجع ذلك لعدة أسباب منها: صعوبة الالتحاق بالمقرر الدراسي، أو أن المقرر ليس إجباريا، أو مقررات التفكير النقدي لا وجود لها، أو أن جداول مقررات الطالب مكتظة بشكل لايسمح بإضافة مقرر التفكير النقدي... إلخ. ومن الصعب علينا أن نرى سببا في الوصول بنا إلى هذا الحال في حين أن تنمية مهارات التفكير النقدي تشكل جزءا من أهداف أغلب الجامعات والكليات. كما أن امتلاك هذه المهارات يعد واحدا من أكثر السمات المنشودة في المترشحين للوظائف بعد التخرج في العديد من المجالات.

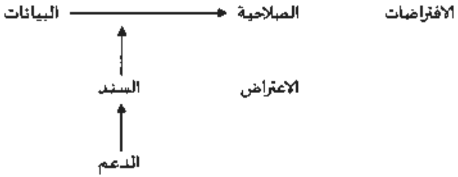
وقد يرجع ذلك إلى اعتقاد كل من الكليات وأصحاب العمل بأن القدرة على التفكير

الراشد، نوع من المهارة التي لا تدرّس بالضرورة بكثافة في مقرر واحد بعينه، بل تُكتسب عبر المقررات الدراسية، بأسلوب يضمن اكتساب الطالب لهذه المهارات بغض النظر عن المقررات الدراسية التي يختارونها. إلا أن البحوث تظهر ذلك تصوراً بعيداً عن الواقع؛ ففي اختبار للمهارات العامة للتفكير النقدي جاء متوسط اكتساب الطلاب لها أقل من الانحراف المعياري المقبول في كل سنوات الدراسة الجامعية، في حين أن أغلب هذه المكتسبات اقتصر على السنة الدراسية الأولى (Arumand Roska 2011; Pascarella 1989; Pascarella Terenzini 2005).

في المقابل ترجح البحوث الأخيرة تحسُّن مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب بشكل ملموس إذا تم تعليمهم بناء مخططات النقاش، لمساعدتهم في فهم وتقييم الحجج والحوارات. وقد أظهر بعض هؤلاء الطلاب آثار هذا التعليم الذي يتضمن مهارات التفكير النقدي لمدة فصل دراسي (Dwyer, Hogan, and Stewart2012; Harrel 2008; 2011; 2012). وأظهرت دراسات أخرى مزايا استخدام مخططات النقاش في تعزيز الفهم والتذكر (Dwyer, Hogan, and Stewart 2010; Dwyer, Hogan, and Stewart 2013). بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسات المتخصصة في العرض المرئي للنقاش المدعوم بالحاسوب، أن استخدام البرامج المصممة خصيصا لمساعدة الطلاب في بناء مخططات النقاش، يؤدي إلى تحسن ملحوظ في قدرات التفكير النقدي، من خلال مقرر في فصل دراسي لطلاب المرحلة الجامعية (Davies 2012; Kirschner, Shum, and Carr 2003; Twardy 2004; van Gelder, Bisset and Cumming 2004) أو في فصل دراسي للخريجين تأهيلا للعمل (Carrington, Chen, Davies, Kaur,and Neville 2011; Pinkwart, Ashley, Lynch, and Aleven 2009). وبالإضافة إلى ذلك أظهرت البحوث في هذا المجال التحسن الملحوظ للتفكير النقدي للطالب في مقررات متخصصة إذا ما تعاون الطلاب في تنفيذ تدريس مخطط النقاش بدلا من قيامهم العمل بشكل منفرد (Scheuer, McLaren, Harrel, and Weinberger 2011a; 2011b).

نموذجان لتحليل النقاش

يربط أغلب الباحثين، الذين لديهم خبرة سابقة بمخططات النقاش، هذا النهج بالمؤلف النواة لستيفين تولمين (1958) Stephen Toulmin's بعنوان The Uses of Argument (انظر الشكل 2/13). إلا أن بداية تاريخ رسم مخطط النقاش ترجع إلى أبعد من ذلك بكثير في القرن الماضي (من أجل رؤية شاملة للتطور التاريخي لرسم مخططات النقاش انظر: (Reed, Walton, and Macagno 2007).



شكل 2/13 يعرض نموذج تولمين التخطيطي للمناظرة (1958,97)

وتكمن ثورية مقاربة تولمين في تأكيده على الحاجة إلى نهج لفهم وتقييم الخطاب الإنساني العادي الرشيد. ولقد انتقد تولمين المجال الفلسفي لتركيزه شبه المقتصر على المنطق القياسي (الفلسفي) والعلاقة بين المنطق والرياضيات. لقد فقد توجههم هذا، كما يقول، رؤيته للدافع الأصلي، أي دراسة التفكير الإنساني الراشد. ولقد حض تولمين الفلاسفة على التركيز أكثر على قضايا الواقع المحسوس، والتخفيف من التركيز على المقولات السليمة من منظور المنطق الصوري.

ومن هنا يقودنا "تولمين" إلى تركيز جديد على ما تطلق عليه "المنطق الشعبي". ومع ذلك فإن تولمين لم يكن هو الفيلسوف الوحيد الذي اهتم بالتأكيد على المنطق الشعبي هذا. ففي ثمانينيات وتسعينيات القرن الماضي قام جيمس فريمان بتطوير نموذج بديل لرسم مخطط النقاشات، وتنبني هذه الأساليب المختلفة لعرض النقاشات بشكل أساس

على نظريات مختلفة للبناء الأساسي للنقاش. فأي نظرية لبناء النقاش تحدد العناصر الأساسية للنقاش وتصف كيف تتكاتف معا هذه العناصر. ولقد نظر كل من تولمين وفريمان إلى النقاش على أنه مؤلف من بيانات، وأي بيان منها يعد استنتاجا في حين تقدم البيانات الأخرى الدعم لهذا الاستنتاج. وعند هذه النقطة تتفرق نظرياتهما.

نظرية تولمين

وفقا لنظرية "تولمين" هناك نمط واحد للنقاش، مؤلف من ستة عناصر مختلفة. ومع ذلك فليس كل من هذه العناصر يمثل افادة ما، لذا فإن تولمين يرى أن النقاش أو الحجة أكبر من مجرد مجموعة من البيانات. فهناك ثلاثة عناصر أساس في النقاش. الأول الافتراض أو الادعاء claim وهو فكرة، بكر، يراد لها، من خلال النقاش الإقرار بصدقها. الثاني البيانات data وهي مجموعة المسلمات أو البديهيات المقدمة لدعم الافتراض. وأخيرا السند warrant وهو الذي يربط بين البيانات والافتراضات، مما يمكنها في الحقيقة من جعل البيانات تبرهن على الافتراضات.

وطبقا لتولمين فهناك ثلاثة عناصر إضافية في النقاش. هناك الدعم backing الذي يقدم، كسبب لقبول السند. وهناك المحدد للصلاحية qualifier الذي يشير إلى ما إذا كانت البيانات، يمكن أن تمثل إثباتا نهائيا للفرض. والاعتراض rebuttal والذي يسرد الظروف التي في ظلها تفقد البيانات دعمها للافتراض.

وفي نظرية تولمين، فإن كلا من الافتراضات، والبيانات، والدعم، عبارة عن إفادات تظهر في النقاش. ولا تعد محددات الصلاحية والاعتراضات إفادات ("فمحددات الصلاحية" هي كلمات مثل "عادة" "تقريبا" أو "محتمل" في حين أن "الاعتراضات" تأتي في عبارات مثل "إلا إذا" أو "ما عدا"). وفي المقابل فإن البراهين لم تحظ عند "تولمين" بتعريف شاف، حيث يوصّفها كإفادات، ومع ذلك يكرر كثيرا أنها ضمنية، صراحة أو تلميحا.

لذا، فوفقا لتولمين، فإن كل نقاش يتكون من فرض واحد، على الأقل، تدعمه البيانات بشكل صريح، بالإضافة إلى البرهان الذي يقر ضمنيا بدلالة البيانات على صحة

الافتراض. وبعض النقاشات لديها بالإضافة إلى ذلك الدعم، أو محدد الصلاحية، و/أو الاعتراض، ويعتمد وجود هذه العناصر على طبيعة البيانات وطبيعة الفرض.

ولعرض النقاش في شكل مخطط، فإن تولمين يستخدم الأسهم في منظومة عناصره الستة. ويمكن للأسهم أن تبدأ من البيانات أو الدعم وتنتهي عند محددات الصلاحية أو الفرض أو البرهان. أو يمكن أن تبدأ الأسهم من البرهان أو الاعتراض وتنتهي عند سهم جديد. ومن هنا، نجد أن تولمين يوظف، من ناحية، أرضية معقدة في نظريته الخاصة بالنقاش: ستة عناصر مختلفة، بعضها فقط عبارة عن أنواع مختلفة من الإفادات ونوعان على الأقل مختلفان من الروابط، فلبل منها يصل بين عناصر مختلفة.

ومن ناحية أخرى فإن نمط النقاش لدى تولمين بسيط للغاية. ففي نموذجه أسباب مختلفة مستقلة، تجعل الافتراض يتم التعامل معه لوحده على أنه حجج مستقلة، والأمر نفسه ينطبق على الاعتراضات، وكذلك على البيانات أو الدعمن حيث يمكن التعامل معها جميعا على أنهم حجج مستقلة. (في حين يبدو الاعتراض كأنه رفض، فإنه في نموذج تولمين، في واقع الأمر، مجرد نوع آخر من محددات الصلاحية، يمثل الظروف التي يتم فيها الإقرار بعدم دعم البيانات للادعاء أو الفرض).

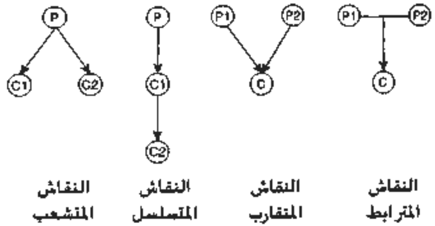
بيردسلي- فريمان

في مشواره البحثي حول النقاش والحجج توصل جيمس فريمان إلى نظرية نقاش بديلة لنظرية "تولمين" هي ما نطلق عليه الآن نهج بيردسلي-فريمان Beardsley- Freeman لرسم مخططات النقاش. Dialectics and the Macrostructure of Arguments: A Theory of Argument, James Freeman (1991). منطق مونرو بيردسلي العملي Monroe Beardsley's Practical Logic (Beardsley 1950, subsequently published as Thinking Straight ;1966) بما يطلق عليه النهج المعياري "standard method" لرسم مخطط النقاش. ويجمع فريمان بين هذا النهج وبين أنماط النقاش التي يشرحها ستيفن توماس Stephen Thomas في كتابه بعنوان: الاستدلال العملي في اللغة الطبيعية في: Practical Reasoning in Natural Language (1986)

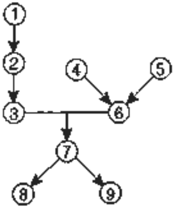
وكان المنطلق الأول لفريمان هو إصراره على قاعدة أبسط من تلك الخاصة بتولمن. ففي نظرية فريمان يتكون النقاش من عنصرين أساسين فحسب - المقدمات والاستنتاجات- وكلاهما نوعان مختلفان من الإفادات. ومع ذلك يقر فريمان خمسة أنماط أساس للحجج في مقابل نمط واحد يقره تولمن. ويعد النمط الأول هو الأبسط حيث تدعم فيه مقدمة واحدة استنتاجا واحدا، بينما تتطلب الأنماط الأربعة الأخرى ثلاثة إفادات على الأقل. الأول منها هو النقاش المتشعب divergent argument حيث تدعم مقدمة واحدة استنتاجين مختلفين.والثاني النقاش المتسلسل serial argument وفيه تدعم مقدمة واحدة مقدمة أخرى، والتي بدورها تدعم الاستنتاج. أما الثالث فهو النقاش المتقارب، وفيه مقدمتان توفر كل منهما دعما مستقلا للاستنتاج. وهناك النوع الأخير، وهو النقاش المترابط linked argument حيث ينبغي أن تعمل المقدمتان معا لتقدما الدعم للاستنتاج.

إذن، كل من الإفادات في نموذج ب-ف B-F لرسم المخططات في النقاش تأخذ رقما، ثم يتم تمثيل الإفادات بأرقامها في دوائر، ويشار إلى الروابط الاستدلالية بين الإفادات بالأسهم. ولدينا هنا نوع واحد من الأسهم، الذي يبدأ من المقدمة (أو المقدمات) وينتهي عند الاستنتاج. وتعرض الأنماط الأربعة المتضمنة لأكثر من إفادتين في صورة مخططات في الشكل 3/13.

ووفقا لفريمان، فإن هذه الأنماط يمكنها أن تمثل بدقة أي نقاش، بغض النظر عن درجة تعقيدها. فالنقاش المسلسل يمكنه أن يتألف من سلسلة من المقدمات بطول محدد سلفا، ويمكن أن يكون لدى النقاشات المتشعبة أكثر من مجرد مقدمتين لدعم الاستنتاج، ومن الممكن للمرء الربط بين أكثر من مقدمة معا عند الضرورة لدعم الاستنتاج. بالإضافة إلى ذلك يمكن الجمع بين كل العناصر السابقة بأي طريقة ضرورية لعرض نقاش أو حجة واحدة تتسم بالتعقيد كما في الشكل 4/13.



شكل 3/13: شكل يوضح" نموذج فريمان" B-F في إعداد مخطط لأربعة أنماط اساس من النقاشات تتضمن أكثر من إفادتين



شكل 4/13: نموذج تخطيطي لفريمان يتضمن نقاشا فيه العناصر الأساس لتمثيل دقيق (1991.2)

استخدام منهج تولمين لتحليل النقاش في مقررات الكتابة

تتطلب الكثير من الكليات والجامعات في الولايات المتحدة مقرر كتابة أو تأليف عام لكل الطلاب. وعلى سبيل المثال، فإن كلا من جامعات University of Michigan, University of Minnesota, North Carolina State University, Kent State University, George Washington University, Clemson University, Wellesley College, and /Amherst College تتطلب تدريس شكل من أشكال هذا المقررلطلاب

السنة الأولى. ورغم وجود اختلافات طفيفة بين أهداف هذه المقررات، فإنه يربطها خيط مشترك ألا هو تعلم الطلاب كيفية تحليل النقاشات في النصوص الأكاديمية، وإعداد نقاشات أو حجج من بنات أفكارهم - وبلورة ما تتوصل إليه الأطروحات، وتنظيم الأدلة، وصياغة البحوث- بالإضافة إلى تعلم أنواع مختلفة من الكتابة والتواصل عبر أشكال مختلفة ووسائط متعددة.

إن أحد التحديات التي، *لا تتوقف*، في هذا النوع من المقررات الدراسية، هو التنوع أو التفاوت الواسع في المهارات والخلفية المعرفية، لكل طالب من الملتحقين بقاعة الدرس. فأغلب الطلاب في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة يتعلمون كيفية كتابة "مقال الفقرات الخمس" المعياري، إلا أن هناك تفاوتا بين المدارس في التأكيد على ممارسة النقاش القوي أو المقارعة بالحجج. (مقال الفقرات الخمس عبارة عن فقرة تقديمية تتضمن بيانا للفكرة الأساس للمقال، وفقرة الاستنتاج التي تعيد تفصيل المقدمة، ومتن المقال المكون من ثلاث فقرات. وتتضمن كل فقرة من فقرات المتن قضية جدلية واحدة، أو مثالا، أو توضيحا، وبمحاكاة معيارية تتضمن الفقرة الأولى النقاش الأقوى، ويأتي الأضعف في الفقرة الثالثة). بالإضافة إلى ذلك فإن خبرات طلاب المدارس الثانوية من خارج الولايات المتحدة الخاصة بالقراءة والكتابة في السياق الأكاديمي قد تختلف بشكل مهول. ومن هنا فإن معظم الطلاب الملتحقين بالجامعة لديهم خبرة محدودة في تحليل النقاشات. مما يعني أن معلّمة الكتابة لديها مهمة هي –فقط- أهل لها.

ولهذا السبب فقط فإنه لا مبالغة في تأثير "تولمين" في العديد من المجالات الأكاديمية. فبمجرد نشر كتابه المذكور قبلا بعنوان: The Uses of Argument في عام 1958 تعالت النداءات بدمج نموذج تولمين لتمثُّل النقاش ودمجه في المهام التربوية للمدرسين في العديد من المجالات. على سبيل المثال، فإنه تم تبني نموذج تولمين في أقسام الخطابة في الولايات المتحدة على نطاق واسع، ويرجع ذلك جزئيا إلى حث كل من واين بروكرايد Wayne Brockriede ودوجلاس إمننجر Douglas Ehninger مدرسي البلاغة على الانتباه إلى الكتاب الذي يعد نقطة تحول. "إن تحليلات تولمين ومصطلحاته الفنية مهمة

للبلاغيين... فهي تمدنا بنموذج هيكلي، من خلال الوسائل التي تضع الخطة المفصلة التي تُخضع النقاشات البلاغية للتحليل والنقاش" (Brockriede and Ehninger 1960, 46).

ولقد أحدث كتاب تولمين هذا تأثيرا هائلا بعد عقدين من نشره. ولحث الباحثين في دراسات الكتابة على تبني نموذج "تولمين" ذهب تشارلز كنيبر Charles Kneupper إلى أن "تدريس الخطابة قد ترك إلى حد كبير المنطق القياسي (الصوري) جانبا، وأغلب الكتب الدراسية الحديثة التي تتناول الخطاب العام، والنقاش، والإقناع تستخدم نموذجا للنقاش تم تطويره من قبل الفيلسوف ستيفن تولمين" (Kneupper 1978, 237). وفي نفس السياق يشرح Kneupper كيف أن تدريس القراءة للطلاب بغرض النقاش عرف بصعوبته، ويروج لنهج تولمين كوسيلة لتيسير هذه المهمة. (Kneupper 1978, 237-240).

ويبدو أن نصيحة كل من بروكريد Brockriede واهننجر Ehninger علاوة على نصيحة كنيبر Kneuper قد لقيت صدى كبيرا. فقد وجد رونالد لوي Ronald Loui من خلال تحليل الاستشهادات "يبدو أن كل الدراسين المشتغلين بالبلاغة، والحوار الجدلي، أو المنطق التلقائي، قد اطلعوا على على كتاب تولمين 'Uses of Argument'" (Loui 2005,266). ومن الأسباب المطروحة لتفسير هذا التأثير الهائل أن نموذج تولمين أبسط وأقل إرهاقا من المنطق القياسي (Fulkerson 1986; Gross 1984).

إن تنمية مهارات تحليل النقاش من الممكن أن يكون عملية صعبة خصوصا مع طلاب السنة الجامعية الأولى الذين قد يجدون أن عليهم نبذ العادات السيئة التي اكتسبوها في التعليم الثانوي. ولهذا السبب فقد اتبعنا هذه الاتجاه الخاص باستخدام نهج تولمين لتدريس النقاش في جامعة Carnegie Mellon University(*) منذ أكثر من عقد في برنامجنا الخاص بالكتابة للسنة الجامعية الأولى First-Year Writing (FYW).

(*) جامعة كارنيجي مهلون في بترسبيرج ، جامعة بحثية خاصة أسسها أندرو كارنيجي عام 1900 باسم مدرسة كارنيجي الفنية، ثم أصبحت على المستوى الجامعي في العام 1912 ، وتمنح درجة البكالوريوس في الآداب وإدارة الاعمال والحوسبة والهندسة والانسانيات والسياسة. ويكبيديا 28-06-2020(المترجمون)

وكان هدفنا البعيد من هذا البرنامج هو تنمية مهارات القراءة والكتابة التي يحتاجها كل طالب في تخصصه - المهني- الذي يدرسه في الكلية. فكل طالب في جامعة كارنيجي ميلون عليه أن يدرس مقرر "التفسير والنقاش"، والذي يقع موقع القلب من برنامج الكتابة المشار إليه.

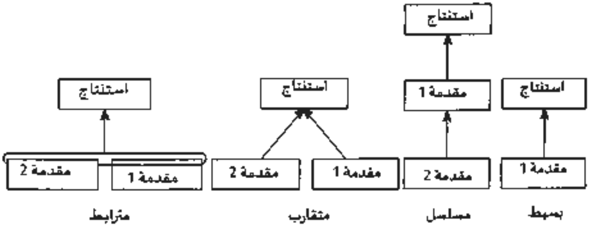
ومن هنا، فعلى الرغم من عدم تسميته "بالتفكير النقدي"،فإن مقرر الكتابة الذي يجري تدريسه للطلاب في السنة الجامعية الأولى، واحد من الدراسات التقديمية الأولى التي تمهد الطالب لجوانب التفكير النقدي المهمة في المستوى الجامعي. وعلاوة على أهداف أخرى، فإن الأغراض التعليمية المحددة لبرنامج الكتابة للسنة الدراسية الأولى هي تنمية قدرة الطلاب على:

1. تحليل قضية جدلية مكتوبة: التعرف على الاستنتاج والمقدمات (الضمنية منها والصريحة) ووصف مدى دعم المقدمات للنتائج.
2. تقييم قضية جدلية مكتوبة: الحكم بإذا ما كانت المقدمات تدعم النتائج، وإذا ما كانت تلك المقدمات مقبولة عقلا.
3. كتابة مقال: يتضمن تحليلا وتقييما لقضية جدلية أو أكثر.

إن الهدف من مقرر الكتابة للسنة الجامعية الاولى، هو إمداد الطلاب بمهارات القراءة والكتابة التي ستمكنهم من تنمية اكتساب مهارات متقدمة، للإفادة من مصادر المعلومات [أي التزود بالثقافة المعلوماتية] في مجالاتهم الموضوعية.

ومع ذلك فقد أدركنا مؤخرا أن أغلب مدرسي مقرر الكتابة للسنة الجامعية الأولى يواجهون عقبات غير هينة عند تدريس نهج "تولمين" في تحليل النقاش لطلابهم. ولسنا وحدنا في هذا الشأن. فهناك أدلة على مواجهة المدرسين في كل المجالات لعقبات في استخدام نموذج تولمين. وننوه تحديدا لتلك الفكرة الخاصة بتحديد "البراهين" في نص نقاشي والمعروف عنها صعوبتها في التدريس. (Brunk-Chavez 2004; Fulkerson 1996a; Rex, Thomas, and Engel 2010; Warren 2010). وكما يقول وارين Warren "إن تعليم الطلاب تحديد البراهين على درجة من الصعوبة تدفع الكثير من المدرسين لحذفها

عند تدريسهم لمنهج تولمين" (41 ,2010). وفي الحقيقة، فإن الصعوبة الخاصة بالبراهين ليست قاصرة على الطلاب فحسب؛ فمدرسي الكتابة أيضا يجدون صعوبة في وضع أيديهم عليها (Fulkerson 1996b, 62; Warren 2010,43).



شكل 5/13: النموذج التخطيطي لجامعة كارنيجي لأنماط المناظرة الأربعة

ومن هنا، فقد قمنا في السنوات القليلة الماضية بدمج نهج جديد خاص بتخطيط النقاش في مقرر الكتابة للسنة الجامعية الأولى مبني على نموذج بيردسلي- فريمان (ب-ف) المشار إليه سابقا. وكما هو الحال في نموذج ب - ف، فإن نموذج جامعة كارنيجي ميلون ، يتكون فقط من فئتين أساس من الإفادات : هما المقدمات والنتائج. ويمكن أن يكون هناك أنواع مختلفة من المقدمات في التحليل المفصل: الاستنتاجات الفرعية، والمسلمات الضمنية، والاعتراضات، إلخ. وبدلا من ترقيم الإفادات فإنه يعاد كتابتها وتوضع في صناديق (مربعات) يتم الربط بينها بالأسهم التي تمثل الاستدلالات من المسلمات إلى الاستنتاجات (أو الاستنتاجات الفرعية). وفي نموذج جامعة كارنيجي هناك أربع بنيات أساس للنقاش. أبسطها عبارة عن مقدمة واحدة تدعم استنتاجا واحدا(شكل 5/13).وكما هو الحال في نهج ب- ف، فإن البنيات الثلاث الأخرى هي المسلسلة، والمتقاربة، والمترابطة، وهذه البنيات يمكنها أن تندمج بأي طريقة تلزم للتمثيل الدقيق لأي نقاش.

وربما يلاحظ القارئ أننا قد عكسنا المخططات مقارنة بالمخططات الخاصة بنهج ب – ف الموضحة سابقا، وقد فعلنا ذلك عمدا فمنهج" ب- ف" قد تم تطويره ليعكس البرهنة المنطقية الصورية التقليدية، التي تبدأ من المقدمات المعطاة من أعلى وتتجه للأسفل إلى أن تصل للاستنتاج في النهاية. إلا أن تصورنا هو استخدام التشبيه المجازي للمقدمة التي تبنى عليها النتائج بالأساس الذي يقوم عليه المنزل لتيسير فهم اتجاه الأسهم على الطلاب.

استخدام نموذج جامعة كارنيجي لتخطيط النقاش

أما نحن فقد قمنا بتطوير مقرر دراسي لتخطيط النقاش، تم استخدامه في الكثير من قاعات الدرس، يتضمن هذا المقرر الدراسي محاضرات، تبث في الفضاء الإلكتروني (باعتبارها مرجعا) وممارسة سلسلة من أنشطة التخطيط، داخل وخارج قاعة الدرس، خلال الفصل الدراسي. ويعرّف المنتدى التعليمي الإلكتروني نقاش قضية ما، بأنه مجموعة من المقولات، إحداها هي *النتيجة* والبقية هي *المقدمات*، حيث يفترض في المقدمات تقديم السند الذي تقوم عليه النتيجة. ومن المهم للغاية أن تدرب التمارين المتضمنة في المحاضرات الطلاب، على كيفية أداء ما يلي:

- تحديد المقدمات والاستنتاجات باستخدام الكلمات والعبارات المفتاحية في النص،
- تحديد النقاشات المترابطة والتقاربية والمتسلسلة باستخدام المؤشرات،
- تحديد النقاشات الفرعية،
- تحديد المسلمات والاستنتاجات الضمنية،
- تخطيط النقاشات، باستخدام البرمجيات المتخصصة،
- تفسير النقاش، في ظل مبادئ النزاهة وتحقيق الخير، و
- رسم تخطيطي للاعتراضات والردود

ولقد مكنتنا خطوة استخدام هذا النهج، من تفادي بعض المشكلات التي واجهتنا عند استخدام نموذج "تولمين" للنقاش. وبوصفنا مدرسين للقراءة والكتابة، فإن اهتمامنا باستخدام أي نوع من أساليب التعليم الابعازية، لتدريس القراءة والكتابة، هو

من أجل تيسير الابتكار البلاغي في التحليل وتوليد الأفكار. ونظرا لسهولة نهج تخطيط النقاش لجامعة كارنيجي ومجموعة مصطلحاته، فقد سمح لنا ذلك بتطبيقه في نصوص متنوعة دون انتقاء (أي نصوص متنوعة من سياقات متنوعة)، كما سمح لنا بتحديد وتسمية مكونات النقاش، وعرض هذه المكونات مرئيا، في إطار كيفية ترابطها معا.

ولقد ساعدنا هذا النهج تحديدا في التغلب على مجموعتين من المشاكل كان "يتفرس" فيهما المدرسون عند تدريس المقرر للطلاب. تتعلق الأولى منهما بمجموعة مصطلحات النقاش المستخدمة. وتنجم الثانية عن حقيقة عدم كفاية السبل المتبعة، في هذه المرحلة، لعرض نقاش كامل في لمحة واحدة. ولقد ظهرت هاتان المشكلتان معا في القضية الأساس: كيف يمكن للطلاب التعرف على الأجزاء الخاصة بالنقاش من خلال قراءتهم، وعرض هذا النقاش مرئيا. إذا كان تحديد المصطلحات أمرا معقدا، للحد الذي يجعلهم عاجزين عن التقدم في ممارسته.

لقد كان علينا أن نستخدم نهج "تولمين" في تدريس القراءة التحليلية في مقرر الكتابة للسنة الجامعية الأولى؛ لأن الطلاب كانوا في حاجة لفهم المصطلحات لمناقشة مكونات النقاش. وكان مفهوم البرهان هو ما أعجب المدرسين في نموذج تولمين. فالبرهان بالنسبة لتولمين يربط بين البيانات أو "الحقائق" وبين الافتراضات في النقاش. ويصف كل من تولمين، وريك Rieke،وجانيك Janik البراهين بأنها تعميمات ضمنية يراها الأفراد جديرة بالثقة (Toulmin, Rieke, and Janik 1984, 45). ويوضح المؤلفون أن بناء النقاش الفعال، يستخدم أنواعا من "الأساليب التي نعتمد عليها، على الأعم، في النقاش ونوظفها في قضية بعينها " (Toulmin, Rieke, and Janik 1984, 48). وطبقا للمؤلفين، فإن هذه البراهين قد تم الوصول إليها، في ظل سياق معين، ومخصصة لمجال أو موضوع محدد.

وكما أسلفنا فإن الطلاب كانوا يعانون من التعامل مع مفهوم "تولمين" للأدلة في بداياتهم لعمليات تحليل النقاش، وذلك قبل استخدام نهج جامعة كارنيجي في التخطيط. كما كان بعض الطلاب يعاني من صعوبة التمييز بين مفهوم "البيانات" و"البراهين" خصوصا عندما لا يكون هناك إلا برهان واحد ظاهر في النص. ولا يعني ذلك

إطلاقا أننا نلمح إلى عدم فهم الطلاب لمفهوم البرهان في نهاية الأمر. إنما كان استيعاب الفروق الدقيقة للمفهوم في سياق مقرر الكتابة الأكاديمية، يكاد يكون مستحيلا: وذلك ببساطة لضيق الوقت المتاح لشرح هذه المصطلحات في ضوء الأهداف من المقرر الدراسي. ومع الوصول إلى نهاية المقرر الدراسي فإن الطلاب لم يكونوا قادرين على تحليل نقاشات بعينها فحسب، لكنهم أيضا كانوا ينجزون أعمالا بحثية ويسهمون بكتابات تنطلق من تساؤلات، يطرحونها من ذوات أنفسهم. ولكي يتسنى لنا الانتقال بالطلاب، من كتابة تحليل لنص مفرد، إلى إعداد وتحليل مزيج من النصوص، ومن ثم ابتداع تساؤلاتهم وإسهاماتهم البحثية، فإن المدرسين لم يكن في وسعهم قضاء الكثير من الوقت للبت في مشكلة قائمة المصطلحات البلاغية الخاصة بالنقاش. إن الغرض من هذا المقرر الدراسي هو توفير المصادر للطلاب، أو الأدوات المرنة التي تمكنهم من الاستعانة بها في تحليل النص، ثم الخروج بنصوصهم الذاتية. ولو لم يلق الطلاب في هذه الأدوات، لما كان في وسعهم استخدامها (أو حتى لما كان لديهم الرغبة في ذلك). لقد وجدنا أن الطلاب يستمتعون بمناقشة وتحليل البراهين لكنهم لم يتمكنوا من استخدام مفهوم البرهان في تحليل كتاباتهم، أو الاستفادة من كتابات أقرانهم لمساعدتهم في المراجعة المتبادلة.

ومن هنا ندرك أن مصطلحات النقاش طبقا لنهج مخطط جامعة كارنيجي مصطلحات بسيطة. فكل عناصر النقاش يمكن تعريفها كمقولات. هذه المقولات يمكن تصنيفها في استنتاجات، واستنتاجات فرعية، ومقدمات، ومقدمات ضمنية (بالإضافة إلى مصطلحات أخرى إلا أنها لا تتعلق بهذا النقاش). وأكثر ما أفادنا به نهج جامعة كارنيجي أنه قد بسط استخدام المصطلح "برهان" من خلال استخدام المقدمة الضمنية. فالمقدمة الضمنية، يمكنها أن تكون مقولة من أي نوع. إلا أنها ليست مجرد تلك المقولات من نوع "إذا" و"من ثم" والتي يبدو أنها كانت تلازم تولمين في الكثير من المواضع. إن تمثيل النقاش بالكامل أسهل بكثير من كلمات مرسلة: لأن الطلاب يقضون وقتا أقل في فهمه من ذلك المستنفد في محاولة فهم "بيانات" و"برهان" و"دعم" وغيرها من المصطلحات. ومن ثم يمكن للطلاب أن يحرزوا تقدما في فهم الصلات بين "مكونات"

النقاشات الكثر، وتمثيل النقاش ككل مرئيا.

لقد تم تقليص العبء الإدراكي الذي يقع على الطلاب بالعرض المرئي للنقاش بالكامل. فالمصطلحات والبنية الخاصة بالاستنتاجات - الاستنتاجات الفرعية - والمقدمات تمكننا من البناء، بمعدل أسرع، للتمثيل المرئي للنصوص. إننا أمام عدد من الفئات النصية لا يمثل ثقلا. فالفئات نفسها تقلل من "الضوضاء " التي قد يواجهها القارئ عند تعريف وتصنيف المقولات، بغرض رسم العلاقات فيما بينها. فكل بند سواء كان إفادة ببيانات أو شرحاً أو استدلالاً يؤيد لإفادة أخرى. ونظرا لأن تلك البنية تسمح للطلاب بالتفكير في كيفية ملاءمة الأجزاء لبعضها البعض، فإن الطلاب بإمكانهم أن يحرزوا تقدما سريعا تجاه تقييم منطقية ما خططوه.

وينبغي أن نلاحظ أن المصطلحات والبنية الأكثر لحاقا بالعصر لا تحول دون توضيح المدرس لمصطلح "البرهان" في وقت لاحق من المقرر الدراسي، وكذلك الحال بالنسبة لأي من المصطلحات الأخرى في نظرية النقاش، التي قد تسلط الضوء على الوضع البلاغي للنص، والغرض منه، والجمهور المخاطب به ، وسياقه الاجتماعي بالكامل. ومع ذلك فإن الطلاب سيكونون قد تعلموا بالفعل تحديد بنيات النقاشات التي يقرؤونها قبل أن يدخلوا في معاناة مع المصطلحات الأخرى للنقاش. ومن أمثلة المصطلحات الأخرى ما يستخدمه المدرسون لمناقشة أنواع المقولات في بنية التخطيط للنقاش. ولا تتضمن تلك المقولات مصطلحات تولمين (مثل الادعاءات التي توصف على أنها أسانيد) فحسب، وإنما أيضا مصطلحات الركود (مثل التعريفات أو الافتراضات السطحية)، والإثباتات والبراهين البلاغية (مثل الافتراضات الأخلاقية)، ومفاهيم السياسة (مثل بيان المشكلة). وباتباع هذه الأساليب كان لدى المدرسين إمكانية معالجة نصوص متنوعة من خلال رسم المخططات المساعدة على الاستكشاف.

فعالية نهج جامعة كارنيجي لرسم مخطط النقاش

عرضنا مؤخرا لبيانات دراسة قمنا بها لاختبار الفرضية القائلة: إن طلاب مقررات الكتابة للسنة الجامعية الأولى، الذين تعلموا نهج جامعة كارنيجي لرسم مخطط النقاش،

سيحققون تقدما ملموسا في الأداء الخاص بمهام الكتابة النقاشية في مقرر التأليف الذي يُدرّس خلال فصل دراسي كامل، مقارنة بطلاب مقررات الكتابة للسنة الجامعية الأولى الذين لم يتسنّ لهم تعلم نموذج جامعة كارنيجي (Harrel and Wetzel).

ولقد أجرينا اختبارات قبلية وبعدية، على واحد وثمانين طالبا من الدارسين لمقررات الكتابة في السنة الجامعية الأولى في خريف 2009، وربيع وخريف 2010. وتكوّن كل اختبار من قراءة نص ما، وإتمام مهمتين. المهمة الأولى منهما كان على الطالب فيها، كتابة مقال، يحلل فيه النقاش الذي يعرضه المؤلف في النص لقضية ما. وينبغي أن يتضمن هذا التحليل: تعريف كل من مضمون وبنية النقاش. أما المهمة الثانية فكان مطلوب فيها كتابة مقال يقيّم فيه الطالب النقاش الذي عرضه المؤلف في نفس النص. وكان ينبغي للتقييم أن يتكون من حكم، حول جودة النقاش والأسباب الداعمة لهذا الحكم.

وعلينا الإقرار بأن مقومات النص لا تشكل وحدها "الكتابة الجيدة" وأنه لا يوجد ما يسمى "بالطريقة المثلى" لقراءة أو كتابة نص ما. كما أنه علينا الإقرار بأن إعطاء امتياز لبعض مقومات النص، على حساب مقوماته الأخرى، قد يؤدي إلى تجاهل البعض (الآخر) المهم. ولقد وقع اختيارنا على المقومات التي ستساعدنا، أن نضع أيدينا على التغير الواقع على التفكير النقدي، والقابل للرصد، بين كل من الاختبار القبلي والاختبار البعدي. وقمنا في هذا الصدد بتحليل النص استنادا إلى مؤشرات تحسن النص وتماسكه. ولقد انصب اهتمامنا على رؤية مدى وجود تغير من أي نوع بخصوص عدد الأفكار المختلفة التي كان على الطلاب توليدها - حول نقاش الغير لقضية ما، و حول نقاشاتهم هم أنفسهم. ولقد حددنا في فئة "التحسن" لكل من المهمة 1 والمهمة 2 في الاختبارات القبلية والبعدية ما يلي: عدد الأسباب أو المقدمات المختلفة التي بنيت عليها نتيجة النقاش، وعدد الحجج المضادة التي جاءت في النص والجديرة بالأخذ في الاعتبار.

فبالنسبة للمهمة الأولى أردنا تحديد مدى فهم الطلاب للنقاش المتضمن في النص، وما هي المقولات التي سيعطونها الأولوية في عرضهم له. أما في المهمة الثانية فقد اقتصر اهتمامنا على بحث ما إذا كان الطلاب قدموا الدليل أو التفصيل لأسبابهم، فقد أردنا أن

نميز بين الأسباب المدعومة بالدليل، وتلك التي تفتقر إليه. إذ انصب اهتمامنا على الأمثلة التي ينتج فيها الطلاب العديد من الأفكار المتنوعة، إلا أنهم يفشلون في إثبات تلك الأفكار؛ فنحن لم نرد أن نرصد "نموا" في التطور دون محاولة تقييم مدى تحقق الطلاب من افتراضاتهم.

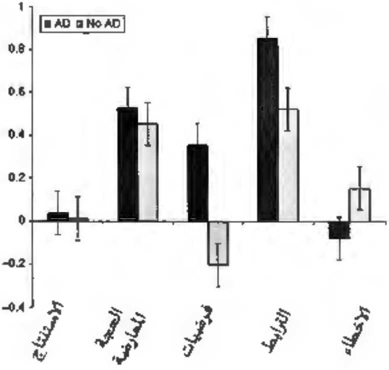
ونظرا لأن عدد الأفكار، لا يتوافق بالضرورة، مع الكتابة الجيدة، وإدراكا منا لحقيقة ما يراه المرء من أن كثرة الأفكار المختلفة، بشكل مبالغ فيه، داخل النقاش، قد تؤدي إلى إحداث تشوش لدى القارئ، فقد بحثنا أيضا، عن معالم، تشير إلى التماسك الكلي للنص المكتوب. ولقد عرف فاند كوبل Vande Kopple التماسك بأنه coherence "النص النثري المكون من جمل، تربطها صلات ذات مغزى، بالجمل التي تسبقها والتي تليها" (1982, 2). كما بنينا على تعريف إنكفست Enkvest للتماسك بأنه "السمة التي تجعل النص يتناغم مع، رؤية عالم متسق، ومن ثم يكون قابلا للتلخيص والتفسير" (1990,49). لذا فإننا نعني بالتماسك: المعالم التي تمكن القارئ من إيجاد أنواع معينة من الروابط داخل النص. ففي عملية ترميز (تكويد) المهمة الأولى[كتابة مقال يحلل فيه الطالب نقاشا ما] نظرنا -كمؤشرات على تماسك النص- إلى كل من: الروابط المنطقية بين مقدمات ونتائج النقاش والروابط المنطقية بين المقدمات المختلفة.

أما في ترميز المهمة الثانية[كتابة مقال تفهيمي للنقاش] فقد نظرنا إلى ما يلي كمؤشرات للتماسك: الروابط المنطقية بين مقدمات ونتائج النقاش، والروابط المنطقية بين المقدمات المختلفة، وما وراء الحديث. وطبقا لهايلاند Hyland (2003) فإن ما وراء الحديث هو اللغة التي يستخدمها الكُتاب لإنشاء نص واضح للقارئ.

ويستطيع الكتَّاب من خلال توفير "معالم لغوية على الطريق signposts linguistic" للقراء، إعطاء انطباع بتماسك أجزاء النص بطريقة يفهمونها. لأن هذه المعالم اللغوية من شأنها إعطاء مفاتيح لفهم النص، ولأن وجودها في ذلك النص، يعطي مؤشرا على وعي الكاتب باحتياجات القارئ، وإلى سبر غور النص بنجاح. كما أنها من شأنها أن تظهر فهم القارئ لنصه –هو- بطرق معينة، ويمكنها أن توضح رؤية الكاتب الاستراتيجية

لكتابته. وفي هذه الدراسة اقتصر اهتمامنا على تأثير "ما وراء الحديث metacommentary" - على القراء- حيث لم نهتم بإحصاء أشكال التأثيرات الأخرى، ومن ثم فإن "المكودين" أعطوا درجة المهمة 2 كلها للاستخدام الفعال لما وراء الحديث.

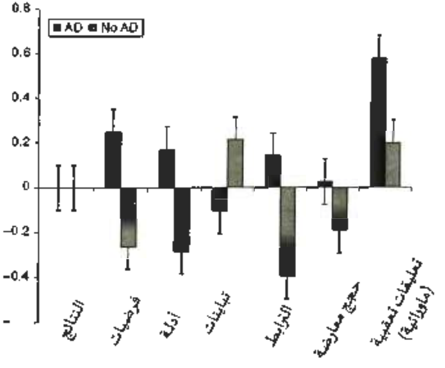
ولقد أظهرت نتائج المهمة الأولى (المعطاة في الشكل 6/13) أنه عند قراءة نقاش ما، فإن الطلاب الذين درسوا رسم مخطط النقاش توفر لديهم، بشكل ملحوظ، إمكانية أكبر في تحديد أكثر المقدمات موثوقية للصلة التي تدعم استنتاج المؤلف، والشرح الأكثر وضوحا لكيفية النظر إلى المقدمات حيث تحمل معا لدعم الاستنتاج. بالإضافة إلى ذلك، فإن هؤلاء الطلاب، كان احتمال وقوعهم في أخطاء في تحليلهم، أقل.



شكل 6/13: مقارنة بين حصيلة كل من فئتي التكليف رقم 1 لما قبل الاختبار وما بعده للطلاب الذين تعلموا أو لم يتعلموا تخطيط المناظرة

وتظهر نتائج المهمة الثانية (الموضحة في الشكل 7/13) أنه عند تقييم النقاش في نص ما، فإن الطلاب الذين درسوا تخطيط النقاش -مقارنة بأولئك الذين لم يدرسوه- أبدوا تحسنا ملحوظا في قدرتهم على: (1) إعطاء أكثر من مقدمة لدعم فرضيتهم، (2) عرض أكثر من دليل لدعم كل مقدمة، (3) حدوث قدر أقل من التضارب بين المقدمات والدليل، (4)القدرة على تقديم شرح أكثر وضوحا في كيفية افتراض عمل المقدمات معا لدعم الاستنتاج، (5) تقديم نقاشات (حجج) مضادة معقولة، (6) تقديم ما وراء الحديث (التعليق) على استجابتهم.

ومن هنا يبدو أن الطلاب، الذين تلقوا تدريس تخطيط النقاش، قد طوروا خطة جديدة لقراءة النقاشات، وتعلموا الترجمة الفعالة لذلك في كتاباتهم. ولقد انعكس هذا بشكل ملحوظ خصوصا في تحسن ما وراء الحديث، وهو ما ظهر عند المقارنة بين الامتحان القبلي والامتحان البعدي. ونخلص من هذا، إلى أن إدماج تخطيط النقاش في المقرر الدرامي للتفسير والنقاش يفيد إيجابيا في إدراك أهدافنا المتعددة من المقرر.



شكل 7/13: مقارنات بين حصيلة كل فئة من تكليف رقم 2 لما قبل الاختبار وما بعده للطلاب الذين تعلموا والذين لم يتعلموا تخطيط المناظرة.

الاستنتاج

من خلال خبرتنا الشخصية في تدريس برنامج الكتابة للسنة الجامعية الأولى، وحواراتنا مع زملائنا الذين يقومون بتدريس هذا البرنامج، وأيضا من خلال دراساتنا التي قمنا بها، نخلص إلى أن تدريس مهارات تحليل النقاش باستخدام نهجنا المعدل لتخطيط نقاش "ب –ف" يتفوق على استخدام نهج "تولين".

وهذه النتائج مهمة للغاية لأن إنشاء المرء لنقاشاته، بالإضافة إلى تحليل نقاشات الآخرين، يحدث تقريبا في جميع المجالات، بدءا من الفلسفة والمنطق، مرورا باللغة الإنجليزية والتاريخ، إلى الرياضيات والهندسة. ونحن نعتقد أن استخدام مخططات النقاش - ومن خلال نهج جامعة كارنيجي بالتحديد - سيكون مفيدا في هذه المجالات سواء في تنمية المهارات العامة للتفكير النقدي أو في تنمية القدرات التحليلية الخاصة بالمجال.

اعتراف بالفضل

نود أن نشكر Davies Dants، وMartin Davies والمحكمين الثلاثة، غير المفصح عنهم على تعليقاتهم القيمة. ومن الجدير بالذكر أن هذه الدراسة قد تمت بتمويل من منحة مالية مشتركة من جانب the Spencer Foundation and the Teagle Foundation, Systematic Improvement of Undergraduate Education in تحت شعار " Research Universities ".

المصادر

Annis, D., and Annis, L. 1979. "Does Philosophy Improve Critical Thinking?" Teaching Philosophy 3: 145–152.

Arum, R., and Roska, J. 2011. Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses. Chicago and London: University of Chicago Press.

Beardsley, M. C. 1950. Practical Logic. (third edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Beardsley, M. C. 1966. Thinking Straight. (third edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bieda, A. S. 2011. Closing the Gap between Career Education & Employer Expectations: Implications for America's Unemployment Rate. Washington, DC: Accrediting Council for Independent Colleges and Schools.

Brockriede, W., and Ehninger, D. 1960. "Toulmin on Argument: An Interpretation and Application." Quarterly Journal of Speech 46: 44–53.

Brookfield, S. 1987. Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. San Francisco: Jossey-Bass.

Brunk-Chavez, B. L. 2004. "What's So Funny about Stephen Toulmin? Using Cartoons to Teach the Toulmin Analysis." Teaching English in the Two Year College 32 (2): 178–185.

Carey, S. S. 2000. The Uses and Abuses of Argument. Mountain View, CA: Mayfield.

Carrington, M., Chen, R., Davies, M., Kaur, J., and Neville, B. 2011. "The Effectiveness of a Single Intervention of Computer-Aided Argument Mapping in a Marketing and a Financial Accounting Subject." Higher Education Research and Development 30 (3): 387–403.

Casserly, M. 2012. The 10 Skills That Will Get You Hired in 2013. December 12, 2013. Available from http://www.forbes.com/sites/meghancasserly/2012/12/10/the-10-skills -that-will-get-you-a-job-in-2013/.

Davies, M. 2009. "Computer-Assisted Argument Mapping: A Rationale Approach." Higher Education 58 (6): 799–820.

Davies, M. 2012. "Computer-Aided Argument Mapping and the Teaching of Critical Thinking (Part 2)." Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines 27 (3): 16–28.

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., and Stewart, I. 2010. "The Evaluation of Argument Mapping as a Learning Tool: Comparing the Effects of Map Reading versus Text Reading on Comprehension and Recall of Arguments." Thinking Skills and Creativity 5: 16–22.

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., and Stewart, I. 2012. "An Evaluation of Argument Mapping as a Method of Enhancing Critical Thinking Performance in E-Leaming Environments." Metacognition Learning 7: 219–244.

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., and Stewart, I. 2013. "An Examination of the Effects of Argument Mapping on Students' Memory and Comprehension Performance." Thinking Skills and Creativity 8: 11–24.

Enkvist, N. E. 1990. "Seven Problems in the Study of Coherence and Interpretability." In Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives, edited by Ulla Connor and Ann M. Johns. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

Ennis, R. H. 1987. "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." In Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, edited by J. B. Baron and R. J.

Sternberg. New York: W. H. Freeman and Company. 9–26.

Freeman, J. B. 1991. Dialectics and the Macrostructure of Arguments: A Theory of Argument Structure. New York: Foris Publications.

Fulkerson, R. 1986. "Logic and Teachers of English?" Rhetoric Review 4 (2): 198–209.

Fulkerson, R. 1996a. "Stephen Toulmin." In Encyclopedia of Rhetoric and Composition. New York: Garland 726–727.

Fulkerson, R. 1996b. "The Toulmin Model of Argument and the Teaching of Composition." In Argument Revisited; Argument Redefined; Negotiating Meaning in the Composition Classroom, edited by Barbara Emmel, Paula Resch and Deborah Tenney. Thousand Oaks, CA: American Forensic Association, Sage Publications. 45–72.

Graves, J. A. 2013. 7 Key Skills You Need to Get Hired Right Now: In-Demand Skills Job Candidates Must Cultivate. February 24, 2013. Available from http://money.usnews.com/money/careers/articles/2013/02/21/7-key-skills-you-need-to-get-hired-right-now.

Gross, A. G. 1984. "A Comment on the Uses of Toulmin." College English 46 (3): 310–314. http://www.jstor.org/stable/377043.

Halpern, D. 1996. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. (third edition) Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Harrell, M. 2008. "No Computer Program Required: Even Pencil-and-Paper Argument Mapping Improves Critical Thinking Skills." Teaching Philosophy 31: 351–374.

Harrell, M. 2011. "Argument Diagramming and Critical Thinking in Introductory Philosophy." Higher Education Research and Development 30 (3): 371–385.

Harrell, M. 2012. "Assessing the Efficacy of Argument Diagramming to Teach Critical Thinking Skills in Introduction to Philosophy." Inquiry 27 (2): 31–38.

Harrell, M., and Wetzel, D. 2013. "Improving First-Year Writing Using Argument Diagramming." In M. Knauff, M. Pauen, N. Sebanz, and I. Wachsmuth, Proceedings of the 35th Annual Conference of the Cognitive Science Society (pp. 2488–2493). Austin, TX: Cognitive Science Society.

Honey, M., Fasca, C., Gersick, A., Mandinach, E., and Sinha, S. 2005. Assessment of 21st Century Skills: The Current Landscape. New York: Partnership for 21st Century Skills.

Hyland, K. 2003. Second Language Writing. Cambridge: Cambridge University Press.

Kirschner, P. A., Shum, S. J. B., and Carr, C. S. 2003. Visualizing Argumentation: Software Tools for Collaborative and Educational Sense-Making. New York: Springer.

Kneupper, C. W. 1978. "Teaching Argument: An Introduction to the Toulmin Model." College Composition and Communication 29 (3): 237–241.

Kuhn, D. 1991. The Skills of Argument. Cambridge: Cambridge University Press.

Kurfiss, J. 1988. Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities. Washington: ASHE-Eric Higher Education Report No. 2, Associate for the Study of Higher Education.

Loui, R. P. 2005. "A Citation-Based Reflection on Toulmin and Argument." Argumentation 19 (3): 259–266.

Means, M. L., and Voss, J. F. 1996. "Who Reasons Well? Two Studies of Informal Reasoning among Children of Different Grade, Ability, and Knowledge Levels." Cognition and Instruction 14: 139–178.

National Center for Education Statistics. 2012. "The Nation's Report Card: Writing 2011" NCES 2012–470. Washington, DC.

National Commission on Excellence in Education. 1985. "A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform: A Report to the Nation and the Secretary of Education." Washington, DC.

Nickerson, R. S. 1987. "Why Teach Thinking?" In Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: Freeman. 27–37.

Pascarella, E. 1989. "The Development of Critical Thinking: Does College Make a Difference?" Journal of College Student Development 30: 19–26.

Pascarella, E., and Terenzini, P. 2005. How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research. Vol. 2: A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey Bass.

Paul, R., Binker, A., K., J., and Kreklau, H. 1990. Critical Thinking Handbook: A Guide for Remodeling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.

Perkins, D., Jay, E., and Tishman, S. 1992. Assessing Thinking: A Framework for Measuring Critical Thinking and Problem Solving Skills at the College Level. Washington, DC: The National Center for Educational Statistics Workshop on the Assessment of Higher Order Thinking and Communication Skills of College Graduates: Preliminary listing of Skills and Levels of Proficiency.

Pinkwart, N., Ashley, K., Lynch, C., and Aleven, V. 2009. "Evaluating an Intelligent Tutoring System for Making Legal Arguments with Hypotheticals." International Journal of Artificial Intelligence in Education 19: 401–424.

Rampey, B. D., Dion, G. S., and Donahue, P. L. 2009. "Naep 2008 Trends in Academic Progress " NCES 2009–479. Washington, DC.

Reed, C., Walton, D., and Macagno, F. 2007. "Argument Diagramming in Logic, Law and Artificial Intelligence." The Knowledge Engineering Review 22: 87–109.

Resnick, L. B. 1987. Education and Learning to Think. Washington, DC: National

Academy Press.

Rex, L. A., Thomas, E. E., and Engel, S. 2010. "Applying Toulmin: Teaching Logical Reasoning and Argumentative Writing." 99 (6): 56–62.

Rothman, R., Slattery, J. B., Vranek, J. L., and Resnick, L. B. 2002. "Benchmarking and Alignment of Standards and Testing." CSE Tech. Rep. 566. Los Angeles, CA.

Scheuer, O., McLaren, B., Harrell, M., and Weinberger, A. 2011a. "Scripting Collaboration: What Affects Does It Have on Student Argumentation?" In Proceedings of the 19th International Conference on Computers in Education: Icce 2011, edited by T. Hirashima, G. Biswas, T. Supnithi and F. Yu. Chiang Mai, Thailand: National Electronics and Computer Technology Center.

Scheuer, O., McLaren, B., Harrell, M., and Weinberger, A. 2011b. "Will Structuring the Collaboration of Students Improve Their Argumentation?" In Lecture Notes in Computer

Science: Artificial Intelligence in Education—15th International Conference, edited by G. Biswas, S. Bull, J. Kay and A. Mitrovic. Berlin: Springer-Verlag, 6738. 544–546.

Siegel, H. 1980. "Critical Thinking as an Educational Ideal." Educational Forum 45 (1): 7–23.

Siegel, H. 1988. Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education. New York: Routledge.

Stenning, K., Cox, R., and Oberlander, J. 1995. "Contrasting the Cognitive Effects of Graphical and Sentential Logic Teaching: Reasoning, Representation and Individual Differences." Language and Cognitive Processes 10 (3–4): 333–354.

Thomas, S. N. 1986. Practical Reasoning in Natural Language. (third edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Toulmin, S. E. 1958. The Uses of Argument (first edition). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Toulmin, S. E., Rieke, R., and Janik, A. 1984. An Introduction to Reasoning. (second edition). New York, London: Macmillan Publishing Co., Inc. Collier Macmillan Publishers.

Twardy, C. R. 2004. "Argument Maps Improve Critical Thinking." Teaching Philosophy 27: 95–116.

van Gelder, T., Bissett, M., and Cumming, G. 2004. "Cultivating Expertise in Informal Reasoning." Canadian Journal of Experimental Psychology 58: 142–152.

Vande Kopple, W. 1989. Clear and Coherent Prose: A Functional Approach. Glenview, IL: Scott, Foresman, & Company.

Warren, J. E. 2010. "Taming the Warrant in Toulmin's Model of Argument." English Journal 99 (6): 41–46.

الفصل الرابع عشر

الفضائل والاستعلام معا : عبور المرحلة الانتقالية

تراسي باول وجاستين كينجسبري
Tracy Bowell and Justine Kingsbury

مقدمة:

عندما تذكر ثمار التعليم ما بعد المرحلة الثانوية، فإن الارتفاع بمستوى التفكير النقدي سيأتي على رأس القائمة (Bok 2006). ذلك أن صاحب التفكير النقدي يستطيع - ضمن أمور أخرى - أن يقيم الأدلة، ويحكم على صلاحية المعلومات المستجدة على الاعتقادات (أو المسلمات) الحالية، كما يستطيع تحليل المشكلات المعقدة وتفكيكها، في عناصر أقل تعقيدا، ويتعامل معها بأسلوب منهجي. وتعد مثل هذه القدرات ذات أهمية لما لها من فوائد في مواقف لا تحصى، من مواقف الحياة خارج الفصل الدراسي. وفي ضوء ذلك فإنه يمكننا فهم السبب وراء التمسك بالتفكير النقدي، كجزء لا يتجزأ من جهود التعليم العالي، للانتقال بالطلاب في هذه المرحلة إلى طلاب تعلم مستمر مدى الحياة.

إن التفكير النقدي والقدرة الجيدة على الحوار بالحجج يمثلان ضلعا في حياة الفرد الاستعلامية والفكرية، على نطاقها الواسع. ومن ثم فلا شك في قيمتهما التي لا تنكر على المستوى الشخصي للطالب، وعلى مستوى المجتمع الذي ينتمي إليه. فالحوار الناضج يستطيع أن يحقق مكتسبات إدراكية فكريا، وتطبيقا ناجحاً عملياً.

كما يستطيع أن يوفر لنا إرشادا مقنعا إزاء المعتقدات الحقة، والفهم الأفضل للعالم الأوسع، وفي فهم كل منا للآخر على المستوى الفردي. إنه يمكن أن يساعدنا،

أيضا، على الأخذ بالخيارات الأفضل لفعل شيء ما. إن الافتقار إلى التفكير النقدي يمكن أن يؤدي إلى نتائج غير مرضية. ومن أمثلة ذلك، قراراتنا في الشراء، أو مشاركتنا في نقاش عام، أو في علاقاتنا الشخصية، ويتجلى ذلك بشكل أكبر في المجال العلمي.

إن التفكير النقدي يقدم أيضا خدمة، لتحقيق العدالة من خلال المعرفة. هذه المعرفة التي تساعدنا في إدراك أفضل مصدر يعتمد عليه كشاهد حق، ومن ثم يمكن تقديره باعتباره ثقة، بالنسبة للسؤال المطروح بين أيدينا، كما يمكن اعتباره خبيرا في الموضوع. ومن جهة أخرى يعلمنا التفكير النقدي ألا نتردد في قبول موقف لإنسان ما، لمجرد أنه يخالفنا فيما يعتنقه من معتقدات. إذا عندما تستبعد آراء أناس معينين لأسباب غير موضوعية، فإن هذا يعد فشلا في البحث عن الحقيقة، لأن الشواهد أو الحقائق التي يمكن أن يفصح عنها هؤلاء الناس لمنصة الحكم (أيا كان مجاله) قد جرى إغفالها (Fricker 2007) وصفوة القول إن التفكير ينطوي على إمكانات الرقي بنا إلى مستوى المستعلمين على بصيرة أي المواطنين الذين:

- يقيّمون الحقائق الجوهرية ويتحاشون الإصرار على المعتقدات غير المتسقة أو المخالفة للفكر السليم.
- يقبلون على الاستعلام الفعال عن المسلك الصحيح، لما ينبغي عمله، إزاء موقف معين، سواء على المستوى الشخصي أو على مستوى المجتمع، بل حتى على المستوى العالمي.
- يتحفزون للعمل وفقا لما علموا من نتائج، أثبتها استفساراتهم واستعلاماتهم.

وتعد الطريقة المقبولة معيارياً، أي التعليم المقرر للتفكير النقدي في الكليات الجامعية هي تطبيق لمقرر للسنة الأولى يشمل جميع الطلاب، بصرف النظر عن تخصصهم الدراسي الذي اختاروه. ويعنى هذا المقرر بتنمية المهارات القابلة للتطبيق العام، وبخاصة، القدرة على تقييم المناظرة، والتي تتطلب بدروها القدرة على تشخيصها سواء بتسجيلها كتابة، أو نطقها شفهياً، بحيث تتضح بنيتها الفكرية. وعلى الرغم من أن العديد من الدراسات يرى أن هذا النوع من المقررات لا يتسم بدرجة الفعالية التي يكتسب الطلاب، من خلالها، أثراً إيجابياً دائماً في تفكيرهم العقلاني السليم، خارج

الفصل الدراسي، أو حتى خلال دراستهم للمقررات الأخرى غير مقررهم الخاص بالتفكير النقدي (راجع نظرة عامة لهذا الموضوع في: (Behar Horenstein and Niu [2011] وتلك هي مشكلة التعميم. أي عدم ظهور أثر واضح على انتقال القدرات العقلانية التي تعلمها الطلاب في مقرر التفكير النقدي في مواطن أخرى يعيشها الإنسان (الطالب) الفرد.

ونحن نقترح، عبر ورقتنا هذه، نهجاً فضائلياً لتعليم التفكير النقدي تتوفر فيه إمكانية المساعدة في سد فجوة الانتقال [من الفصل الى الحياة الأوسع] هذه. فإذا لم يكن التفكير النقدي ملازماً للطالب، فإن ذلك ربما يرجع في جانب منه، إلى أنهم يفتقدون مناقشة أو استعدادات فكرية معينة إزاء استخدام الاستفسار الواعي. وهنا فإننا تخلص من خلال بعض هذه المقترحات إلى الكيفية، التي يمكن دعم هذه المناقب، في سياق مقرر التفكير النقدي الذي يتم تدريسه في السنة الأولى من الدراسة

استعلام الفضائل

يميز دارسو علم المعرفة بين نوعين من المناقب الفكرية: فضائل الصدق Reliabilist virtues. وفضائل المسؤولية Responsibilist virtues. وتسمى فضائل الصدق بهذا الاسم، لأنها تتضمن توظيفا موثوقا به، لعمليات الإدراك والتصور، ومهارات الاستنباط (التكهن بما في بطائن الآخرين) والتذكر والملاحظات المركزة والقدرة (راجع على سبيل المثال (Sosa [1991]. وهكذا فإن فضائل الصدق يمكن النظر إليها على أنها قدرات إدراك وتصور معرفيين.

وفي المقابل فإن فضائل المسؤوليةThe responsibilist virtues هي مناقب فكرية تعد ممارستها أمرا اختياريا. وبالتالي فإن معناها النظر فيما إذا كان الشخص مسؤولاً عن الممارسة لمناقب معينة، أو ليس معنيا بها. وقد قامت ليندا زاجزابسكي Linda Zagzebsky بإعداد قائمة شاملة بما اعتبرته مسؤولية (وهي تشبه القوائم التي أعدها كل من بول [2010] Paul، وأبيردين [2010] Aberdein - وكوهين).[2009] Cohen وهي

تشتمل على "القدرة على التعرف على الحقائق البارزة [والتي يمكن أن ترجح في الميزان حتى يصلح برهانا]؛ والانتباه للتفاصيل؛ والتفتح الذهني، والنزاهة، والتواضع المعرفي، والمثابرة، والكد، والحرص، والنظرة الثاقبة، والقدرة على التعرف على المصادر الثقة، والإخلاص الفكري والاستقلالية، والجسارة، والإبداع، والاختراع. (Zagzebsky .) 1996والعديد من هذه القدرات، قدرات معرفية يمكن أن يضعها الإنسان تحت قائمة فضائل الصدق أو الثقة، مع انها جديرة أيضا بصفة المسؤولية طالما أن المرء لديه الخيار في أن يُفعّل قدرته على معرفة الحقائق البارزة أو أن يحدد المسؤول الثقة.

وللإنسان أن ينظر إلى فضائل الصدق على أنها قدرات وهبت لنا نظريا (أم لا). في حين أن فضائل المسؤولية، فضائل مكتسبة قولا واحدا.

والحقيقة أن حتى فضائل التبحر، والتذكر، والاستبطان، والقدرة على القياس والاستنباط التي تعتبر قدرات فطرية، تحتاج إلى التدريب والتحفيز كي يتم تنميتها بما يتلاءم مع استخدامها الأفضل.

ويمكن أن تشحذ مناقب الاستبصار، أو نفاذ البصيرة، لرصد الملامح التي لا يدركها ذوو القدرات العادية. إننا من خلال الاستبصار أو نفاذ البصيره، المشار إليها قبلا، يمكن أن نصغي بشغف إلى الموسيقى، ونتذوق رقة النبيذ المخفف [والكلام على لسان المؤلفين] ونحدد نوعية الطائرات المختلفة من شكل الأجنحة أو الذيل.

وإننا نرى أن ما يميز حقيقة بين فضائل المسؤولية وبين فضائل الموثوقية هو الدور الذي يلعبه كل منهما في الاستعلام والاستفسار، أكثر منه رجوعا إلى الفطرة أم الاكتساب، أم كون الإنسان مخيرا في ممارسة - أو عدم ممارسة - أي منهما. وبالنسبة لفضائل المسؤولية فإنها تتمثل في ضبط قدراتنا الإدراكية (المعرفية) ومن ثم جعلها أقرب تطابقا مع معاييرنا الأخلاقية. (إنها تؤدي في الغالب إلى إحكام فهمنا وتواصلنا مع الأخرين، مما يمكننا من استقبال استفسارات هؤلاء الأخرين بالشكل اللائق وتقدير الإسهام الذي يقدرونه فيما يستفسرون أو يستعلمون. لذا فإننا سنستخدم ما أطلقه ليبوك [2011] Lepock. عليها (أي المسؤولية) فضائل المراقبة regulatory virtues.

وهناك فضيلة فكرية أخرى واحدة تلعب دورا مهما في أداء الاستعلام. إنها: الممارسة المطلوبة لتسخير قدرات الإدراك والاستبصار، والممارسة، بدورها، تتطلب التحفيز. والإغراء بالحوافز أيضا مطلوب؛ لتنشيط بعض هذه القدرات حتى بعد أن تكون نضجت لدينا بشكل كامل. إذ يمكن للمرء بعد أن يكون قد شحذ قدرته على تذوق النبيذ المخفف، ألا يمكنه أن يتذوق النبيذ بدون هذه الخبرة. وعلى الجانب المقابل، فإنه حتى الأشخاص الذين يستخدمون قدراتهم العقلية يستطيعون في بعض الأحيان القراءة الجيدة لإحدى المشكلات المعقدة ويعتقدون "أن هناك خطأً ما إلا أنهم لا يستطيعون حصر هذا الخطأ، وتحديد ماهيته في كل مرة " وبناء على ذلك فإن تحريك الفضائل التي يعتمدون عليها لن يتم (على الأقل بعض الحالات) دون استمرار تدريبهم عليها حتى ولو مروا بها بنجاح من قبل، ذلك أن المرء يحتاج على الدوام، إلى محفزات معززة. وتصف لورين كودLorraine Code المحفزات الأساسية للمناقب الفكرية على النحو التالي:

> إن المفكر الفاضل هو ذلك الذي يحس بالقيمة، في معرفة وفهم الأمور على حقيقتها، ويأبى الاستجابة لإغراء العيش بفهم أجزاء من الصورة في حين يوجد لها رؤية كلية يمكن التوصل اليها. إنه يفضل المعرفة، على إغراء العيش في الخيال الجامح، أو في عالم الأحلام أو الأوهام، ولا يتحقق له الرضا عن النفس بالعين فيما تزينه هذه التخيلات والأوهام، وما يلازمها من خداع الراحة والاستمتاع.

وحالما اكتسب المرء فضائل المراقبة الذاتية فإنه يوظفها في تحقيق الطموحات الأرفع نحو الاستعلام والاستفسار المفعمين باليقظة والوعي. وتتشابه فضائل القيم في كثير من أنشطتها مع الأنشطة التي تستخدم فيها المهارات التي يتم شحذها بالتدريب والممارسة، خذ مثلا لاعب التنس الذي يتخذ من قدراته الإدراكية فكريا، والجسمية حركيا (اليقظة الفكرية والقدرة على الحركة والقفز، والمهارات الحركية الأخرى التي وهب إياها) نقطة انطلاق فيسعى بمساعدة مدربه، على تنمية وشحذ مهاراته في ضربة البداية وتبادلها في الهواء، وقذفها بعمق ودقة من الخط الخلفي،و...إلخ"

ومن أن هذه المهارات قد تكون عاملا مؤثرا في كسب النتيجة. فإنها ليست كافيه لتمكنه من أن يكون اللاعب الذي يتطلع إلى أن يكونه، إنه يحتاج إلى في اللعب في المباريات، ومقاومة الضغط الذي يتعرض إليه للتسليم للمنافس المتقدم عليه إنه، على العكس، في حاجة إلى الشجاعة بأن يخاطر بضربات محكمة في الدقائق الأخيرة من المباراة، وإذا مرت الأمور على غير ما يرام، وتعرض لاعبنا للهزيمة من جانب منافسه، فإنه في حاجة إلى إظهار الروح الرياضية، والرضا في مواجهة الهزيمة.

هنا نجد تشابها واضحاً بين سلوكيات التفكير النقدي التي وصفاها بالفضائل، وما يعرف، في الغالب، على أنه استعدادات التفكير. فالفضائل عبارة عن استعدادات للتصرف في مواقف معينة، على اعتبار أن جميع العوامل ذات وزن متساو في أي موقف، مادامت الظروف واحدة. وفضلا عن ذلك فإن مفهوم الفضائل يعني عنصرا معياريا يفتقده التصور أو المفهوم العام للاستعدادات. إن الفضيلة تقتضي- حالة توفر في جميع الظروف - أن يدرك المرء أن عليه أن يتزود بالرغبة والحماسة لمزاولة الممارسة أو التدريب عندما تسنح هذه الظروف. وإذا لم يمارس ذلك مع الظروف المناسبة فانه يقر بالفشل. خذ مثلا الاستعداد للبحث عن الأدلة وتقديمها (Ennis 1994). فعندما يسمي إنيس ذلك استعدادا، فإنه يتحدث عن الميل الخالص إلى التفكير والتصرف بطريقة معينة في ظروف معينة، فإننا عندما تطلق عليها فضيلة، فإن هذا يعني أننا نقول إن تقديم الأدلة أيضا شيء محمود، وهو أمر ينبغي على المرء أن يفعله. وفي كثير من الكتابات حول استعدادات التفكير، فإن النظر إلى خصائصها يأخذ مسارات مختلفة. فهناك أحد التشخيصات - أي المفهوم الثلاثي لفضائل الاستعلام التي اقترحها كل من Tishman، و Jay، و Perkins (Tishman 1993) - يتطابقون مع ثلاثيتنا لفضائل الاستعلام. فالشفافية Sensitivity - أي القدرة على تقييم ملاءمة سلوك نقدي معين - فذلك مشابه لمثيله عندنا أي فضائل المراقبة. والميل - أي النزوع نحو تفكير متصرف ما بنهج معين - يشابه مصطلحنا الفضائل النزوعية Motivational، والقدرة الإنسانية الفعلية للمرء في أن يقوم بتصرف ما - يتشابه مع مصطلحنا الفضائل الثقة reliabilise virtues وفي الحوار التالي سنوضح كيف يمكن لكل من هذه الأنواع من الفضائل أن

يلعب دوره في عملية الاستعلام.

هب أن موقفا حدث، في صباح الاثنين، داخل قاعة كبيرة يدرس فيها طلاب السنة الأولى. ومنهم طالبة تسمى إيموجين(Imogen) تجلس في وسط المدرج مركزة انتباهها على كل ما يقوله المحاضر، ومن ورائها زميل اسمه سيبستيان(Sebestian) حاول أن يوجه انتباهه أيضاً إلى ما يقوله المحاضر، لكن أثر المشروبات الكحولية يعوقه. أما روبرت (Robert) فيجلس في الصف الأمامي وينهمك في كتابة كل ما يقوله المحاضر كلمة، بكلمة، كي يستطيع استذكار ما كتبه استعداداً للامتحان. وعندنا أيضاً جيمس (James) الذي يجلس في الصف الأخير مشغولاً بقراءة صحيفة طلابية، وأخيراً تتنحى جيني (Jenny)جانباً في وسط الصف الأخير لتحكي لـ ميجان (Megan)في همس عن الكارثة التي واجهتها نهاية الأسبوع، على أمل أن تقدم لها ما يخفف عنها، وميجان بدروها تستجيب لها هامسة بتحليل مفصل لما فعلت- أي جيني - حتى أصبحت الأمور تجري في المسار الخطأ، وما هي الطريقة التي يمكن بها تجنب العواقب المتوقعة.

وفي هذا المشهد كان المحاضر يؤكد على ثمة أشياء تعتقد "إيموجين" من خلال تأملها المتفاعل مع ما تصورنا أنه خاطيء، في حين يشعر "سيبستيان" بأن هناك مشكلة فيما يقوله المحاضر ولكنه يفتقد الإدراك الكافي، الذي يترجم شعوره بالمشكلة، إلى إمكانية الحاجة الى عرضها بالسلاسة والدقة المطلوبة. أما بقية زملائهم الذي ذكرت أحوالهم أثناء المحاضرة، فإن أحداً منهم لم يلاحظ أي مشكلة: فالثلاثة الجلوس في الصفوف الثلاثة الأخيرة لا ينصتون، حتى "روبرت" مع أنه يسمع فإنه لا يفكر فيما يسمع.

وفي الوقت ذاته طالع المحاضر "إيموجين" وهي ترفع يدها تطرح مداخلتها، ويستقبل المحاضر ما تعرضه باهتمام، ثم يراجع مقولته موضع التساؤل، ويشرع في تعديل ما قال في ضوء اعتراض "إيموجين"، وتأخذ المناقشة مجراها متراوحة بين خطوة للأمام وأخرى للخلف، حتى تم التوافق والوصول إلى النص الجديد، الذي ارتضته جميع الأطراف في وقت معقول، معتبرين أنه نص محكم. وجاء دور الفعل الإيجابي الذي تلى ذلك من "سيبستيان" الذي أبدى اقتناعه بالنص الذي جرت مناقشته ومراجعته، وبأنه أفضل

من النص الأصلي الذي عرضه المحاضر في البداية، وأبدى "سيبستيان" عن سروره بأن ما شعر به من قلق تلقائي، إزاء النص في صورته الأولى، جاء متطابقا مع ما عرضته "إيموجن" بفكر متفتح وجسارة في الموقف. "أما روبرت" فقد أبدى انزعاجه قائلا:

- إن "إيموجن" تضيع وقتنا، فإن محاضرنا، عندما يتوقف ليناقشها، يضيع الوقت الذي يحتاجه لتغطية جميع النقاط التي تتضمنها خطة الدراسة الخاصة بهذه المحاضرة.

على الجانب الآخر يتسلى "جيمس" بصحيفة نكات، و "جيني" تعيش تعاستها. بينما "ميجان " فتعيش إحساسا مفعما بالرضا بما تفتقت عنه قريحتها من تحليل لمشكلة "جيني".

ومن خلال هذه الجلسة أي المحاضرة كان لكلٍّ من الوعي الذهني، ما يشغله - ف "إيموجن" والمحاضر وبقية طلاب الفصل أصحاب الأذان الصاغية - استفادوا على الأرجح من التفاعل بين كل من "إيموجن" والمحاضر - ويأتي على رأس ما اكتسبوه من فوائد، أنهم عايشوا عن قرب، جوهر الموضوع المطروح، والذي تشارك الطلاب و المحاضر - أي كلا الطرفين - في الإفادة من مغزاه دراسيا، بل وفي مجريات حياتهم عامة، وفضلا عن ذلك فإن بقية الفصل (من الذين اقتصر دورهم على الاستماع) عاشوا نموذجا للسلوك الحميد في الاستعلام الإيجابي. فربما لاحظ "روبرت" كيف أن "إيموجن" تحدثت بطلاقة، وكيف عارضت رؤية المحاضر للموضوع، وكيف أن الرجل (المحاضر) عدل عن رؤيته، لصالح طالبة متفوقة في فصله، أصابت في حجتها. وهناك ما هو أبعد من ذلك، ونقصد به أن الطلاب، الذين توفر لهم حافز المشاركة في الاستعلام والاستفسار، يدركون الآن أن الفرصة متاحة أمامهم لإعمال فكرهم، وتفتح أذهانهم، والقدرة على تقديم البراهين الصادقة. وكل هذه المزايا لم تكن لتوجد لولا أن "إيموجن" بادرت فعبرت عن رؤيتها، ولولا أن المحاضر لم يصر على التمسك برؤيته ،هو، باعتباره صاحب المكانة الأكبر.

وإذا تأملنا عملية التعليق على خطأ المحاضر، من جانب "إيموجن" فسنلاحظ انها تحلت بفضائل الثقة، والإقناع، والقدرة على تطبيق المنطق القيامي، وكذلك

الاستنباطي وانتعاش الذاكرة (ربما لسابق تعلم وخبرة). وحتى تستطيع اتخاذ الموقف، الذي تم تفعيل هذه القدرات فيه، بخلفيات تتراوح بين أنها: تركز انتباهها فيما يقال، وأن تُعمل فكرها فيه- ولعل حافزها في ذلك، هو الرغبة في التعرف، عموما، على حقيقة أمر ما، أو رغبة شخصية في معرفة حقيقة هذه القضية المطروحة تحديدا، وربما لأنها مُجِدّة بطبيعتها، وترى ما تتطلبه الدراسة جديرا بالانتباه والتفكير النقدي، وربما تريد أن تكوّن انطباعا خاصا لدى "سيبستيان" أو المحاضر. وقد يكون لديها في الواقع كثرة من الحوافز، لكن تذكروا أن لديها حافزا واحدا على الأقل يمكن استخلاصه، ذلك هو أن الانتباه النقدي الواعي لا يأتي تلقائيا؛ إنه، لا مناص فيه من بذل الجهود كي يتحقق.

ليست كل الحوافز التي افترضنا وجودها لدى "إيموجن" نابعة - فيما يبدو - من الفضائل بدرجة واحدة. فإذا كانت تريد اكتساب انطباع ما، فإن ذلك يعد أقل مستوى في "فضليته" من ذلك الذي تمثله محاولتها للتوصل إلى جوهر القضية المطروحة؛ لأنها ممتعة بحق وجديرة بالاهتمام. وعلى الرغم من كل المكاسب التي افترضنا تحققها (لإيموجن، وللمحاضرة ولباقي الفصل) فإنها جاءت بنتيجة سلوكها (أي إيموجن) النابع من حافز لديها مستقل. ومهما يكن من امر فإن بعض الحوافز تتجه بصفة عامة إلى الأخذ بالتفكير النقدي في المواقف التي تتطلب استخدامه. وليست الرغبة في التأثير على انطباع الآخرين من هؤلاء، أما الرغبة في الوصول إلى جذور وعمق القضايا فإنها منهم. إن تقييم الحقائق، والاستعلام والمناقشة كوسيلتين لأداء هذا التقييم والرغبة في أن يكون للمرء عقائد صادقة، يتواصل بها مع الآخرين ويتصرف معهم من خلالها، فهذه هي السمات التي يطلق عليها فضائل محفزة أو قل حوافز فضلى.

ومن فضائل الصدق، أو ربما هو من الفضائل المحفزة، ذلك الذي فعلته "إيموجن"، حينما عرضت مداخلتها بصراحة وشجاعة فكرية رشيدة. كما أنها أظهرت نظرة صائبة في اختيار الموقف المستدعي للتفكير النقدي (على عكس ما فعله "روبرت" الذي ظن أن صمت الطلاب وتسجيل مقتطفات من قول المحاضر هو الموقف الأفضل). وبالنسبة للمحاضر فقد أظهر ثلاثة أنواع من الفضائل: أولها فضائل الصدق الكامنة لديه، لقد قام بتقييم وجهة نظر "إيموجن" واعترف بحجيتها. وثانيها: فضائل التفتح

الذهني المنضبط. والتواضع المعرفي، الذي انعكس في استعداده. لإعادة النظر في مقولته، والقيام بتعديلها، ثم التركيز في نقاط، أثارها من يعتبر أقل منه معرفة بالموضوع المطروح، والذي يقع، أيضا، تحت سلطانه.

وثالثها: فضائل محفزة، يمكن للمرء استنتاجها مثل الرغبة في الوصول إلى الحقيقة، و رسم النماذج وتشجيع اتجاهات وطرق التفكير التي تساعد طلابه على اكتسابها.

وتكشف هذه المشاهد التي عرضناها، أن صاحب التفكير النقدي الحقيقي، لديه من القدرات ما هو أكثر من مجرد إجادة تقييم الحجج وإثبات البراهين. فقد يكون لدى المرء هذه القدرات، ولكنه لا يستطيع أن يظهرها في الموقف المناسب. ولعل ذلك يرجع إلى أن هناك سببا ما، يحول بين الشخص وبين الانفعال، كما حدث عندما كان "سيبستيان" يحس بأن هناك خطأ ما ولكنه [بسبب الشراب] لم يتمكن من بذل المجهود اللازم للتعبير عن هذا الموقف بالدقة اللازمة.

أو عندما كان "جيمس" مشغولا بقراءة الجريدة، و"جيني" تحكي لزميلتها "ميجان" مشكلتها، وهما تجلسان في الصف الخلفي من المدرج - إنه افتقاد الحافز. ومن الممكن أن يحدث ذلك أيضا لأن الطالب، فشل في اتخاذ موقف يتطلب ممارسة التفكير النقدي- مثلما فعل "روبرت" بنظرته إلى المحاضرين باعتبار أنهم أصحاب سلطان معرفي مطلق، وشغل نفسه بكتابة كل كلمة ينطقها المحاضر، بدلا من إعمال التفكير النقدي فيما يقال. ويمكن أيضا أن يستحضر الإنسان التفكير النقدي في غير المواقف المناسبة لتطبيقه - وذلك مثلما حدث من "ميجان" عندما أسرت إليها "جيني" بمشكلتها سعيا إلى أذن تشاطرها مشاعرها، وليس تقديما لحل. ولكن "ميجان" أطلقت العنان لتحليل تفصيلي لماهية المشكلة، وعرض لكيفية حلها. إن صاحب التفكير النقدي ينبغي أن يتحلى بفضائل الصدق المعرفي - وبخاصة القدرة على التفكير المنطقي والتفكير الاستنباطي، وأن تتوفر لديه الحنكة لإظهار هذه الايجابيات في الظروف الملائمة. فضلا عن أن تكون عنده فضائل الانضباط: إنه يستطيع أن يميز بين المواقف التي يتم إعمال التفكير النقدي فيها، وكيف تصاغ هذه العملية بشكل يقبله الآخرون.

وقد مارس فرسان المشاهد التي عرضناها تلك الخصال بشكل متوازن. فالطالبة المتفردة تضع ميزانا ما بين شخصيتها، وبين السلطة المناسبة التي تتعامل معها. مدركة لسلطة المحاضر، لكنها لا تبالغ في ذلك، ومن ثم فإنها تظل على استعدادها النقدي لتقييم ما يطرحه محاضرها من نقاط. فإذا جئنا للمحاضر وجدناه يظهر التواضع الفكري، ولكن بغير مبالغة مفسدة. فلو بالغ في تواضعه (كأن يذعن بسرعة شديدة لا تسمح بالفرصة للتمعن في مداخلة "إيموجن") وقد يراجع موقفه، أو يراجع موقف "ايموجن "ويصححه، ولكن دون الاستناد إلى شاهد قوي، أو بلا شواهد على الإطلاق. وإذا كان من الواضح أن المحاضر يتمتع بتفتح ذهني، فإن عليه ألا يبالغ في هذا التفتح حتى لا يأتي بأثر عكسي. وإذا اتضح لأول وهلة أن وجهة نظر "إيموجن" لم تكن ملائمة للقضية المطروحة فإنه، ليس بحاجة إلى أن يراجع موقفه. واذا كان الحال كذلك، وإذا عشنا حركة ضميره الفكري، فإننا نتوقع له أن يلتزم بشرح السبب في أن رؤيتها لم تكن مناسبة.

ويتضح من المواقف التي عرضناها، أن السبل التي تأخذها القدرات الفكرية فيما تلعب من أدوار، والدرجة التي تحتاجها لتوظيفها، تتقرر، في جزء منها، بالدور الذي يلعبه المستعلم في عملية الاستعلام. وفي الموقف الذي يحتاج فيه كل من المتناظرين والجمهور أن يخوضوا تجارب في توظيف قدراتهم الإقناعيه، وقدراتهم على التفكير المنطقي وعلى المجاهدة الفكرية، وعلى المواجهة، وكذلك على التعرف على الأدلة وجذب الانتباه إليها، فإن كان الشخص، هو الذي يقود الحوار أو المناظرة، فلابد له من ممارسة أكثر شجاعة للمواجهة الفكرية، مما عليه حال الذي يكتفي بالتلقي، وبخاصة إذا كانت النتائج التي يبتغي توصيلها، موضع خلاف أو جدل. وعلى المتلقي أو المستقبل لما يدور من الحوار الجدلي أن يكون على قدر كبير من التفتح الذهني، وبخاصة إذا كان هذا الحوار يسعى إلى إقناعه بمراجعة، أو التخلي عن معتقداته الحالية.

وإذ يميل التفكير النقدي التقليدي إلى التركيز على تمكين الطالب من اكتساب المهارات المصاحبة لتشخيص وتقييم المناظرات الضعيفة، بدلا من المناظرات القوية أو الساخنة؛ فإن الطلاب غالبا ما يفرض عليهم موقف المتلقي، إن لم نقل المتفرج،

بالنسبة لما يتاح لهم حضوره من المناظرات. وبغض النظر عن السلبيات التي تلحق بهذا النهج، فإن له وجها إيجابيا منهجيا، من حيث أهميته الكبيرة جدا في تنمية وإنعاش تفكير طلابنا، بالإضافة إلى مهارات تقييم المناظرات تلك التي نركز عليها نحن بالفعل.

وهناك مناقب أو فضائل معينة على الاستعلام الجيد - في هذا السياق - على الطالب أن يستوعبها، وهي تتمثل في الشجاعة في تمحيص الحجج والأدلة، حتى في حالة تقديمها من جانب أحد الذين ينظر إليهم على أنهم حجة في الموضوع أو ذوي سلطان من نوع ما. (وهنا على الطلاب أن يتزودوا بالقدرة على التوجه إلى ذوي السلطة الراشدين) أو إلى من هم من ذوي التفتح الذهني (والمهيئين لمراجعة أو التخلي عما يعتقدون بناء على قوة الحجج المقدمة لهم، والتي تنطوي على أسباب معقولة، تدحض ذلك الذي يعتنقونه). ويحتاج الطلاب أيضا إلى تعلم الاعتياد على النزاهة في التعامل مع القضايا الجدلية، والتي من بينها تحاشي اتباع الهوى ad hominem في ردود فعلهم على حجج أو أدلة بين أيديهم، لا لسبب إلا لأنها صدرت عن فلان، أو عن مصدر يخالفهم فيما يرون أو يعتقدون. ومن الأهمية بمكان أن يبدأ الطلاب أولا باكتساب القدرة على تقدير المواقف التي ينبغي عليهم أن يستخدموا إزاءها مهاراتهم المنطقية، وأن تتشكل لديهم الحوافز لفعل ذلك، حتى يتمكنوا من إحكام استفساراتهم، وكذلك مواجهتهم لما يعرض عليهم حوارات بالحجج والدلائل. إن طلابنا في حاجة إلى الإيمان بأن القدرة على التفكير المنطقي السليم، والتصرف وفقا لنتائجه هما أساس الشخصية السوية، أو المواطن الصالح.

معايير مقرر التفكير النقدي: الفضائل ومشكلة التحول

إن ما نطلق عليه "مقرر التفكير النقدي المعياري" فنعني به: ذلك المقرر الذي يعمم على السنة الأولى من المرحلة الجامعية الأولى، والذي يهدف إلى تنمية القدرات الفكرية التي سيجدها أي طالب نافعة له، سواء في نطاق دراسته، أو في النطاق الحياتي الأوسع (بالبحث خلال مواقع الجامعات، على الويب، للولايات المتحدة، وكندا، والمملكة المتحدة، واستراليا، ونيوزيلاندا ثبت أنهم يجمعون إلى حد كبير على أن ذلك هو النموذج

الأكثر شيوعا في تدريس التفكير النقدي تحديدا) يجيء التركيز فيه بوجه خاص على القدرة على تقويم الحجج والأدلة. وحتى ينجح تدريس هذه المهارات العامة، والحفاظ على جذب انتباه الطلاب إليها، وتزويدهم بخلفيات محفزة، فإن مثل هذه المقررات تلجأ إلى استخدام أمثلة من طيف واسع من المجالات المختلفة لتوضيح أنواع الحجج والأدلة، وطرق تقييمها بدلا من الاقتصار على مجال بعينه

وهناك كثير من الكتب الدراسية التي وضعت للاستخدام في مثل هذه المقررات، لمؤلفين أمثال: (Bowel and Kemp.[2014].Waller [2011].Salmon [2012])

والحقيقة أن الكتب الدراسية، والمقررات التي تستخدمها، تتبع نهجا معياريا لا بأس به. إنها تبدأ بمناقشة موجزة لقيمة التفكير النقدي، ثم تنطلق بعدها للحديث عن الحجج والأدلة، وكيف نضع أيدينا عليها، سواء جاءت بنصوصها مكتوبة أو منطوقة. وهناك في الوقت الحاضر طريقة واحدة على الأقل لبلورة الحجج لتكون واضحة الصياغة، واضحة المسلمات والنتائج. وكذلك الشكل الذي تكون عليه بنيتها - وهو على الأغلب "تفريع شجري" tree Diagram - يمثل طريقة للعرض البصري للبنية المذكورة. وغالبا ما يوضح أصحاب هذه الكتب الفارق بين اعتماد الحجة على المنطق القياسي أم المنطق الاستقرائي. ثم يتحدثون عن معايير تقييم كلا النوعين. ويتقدمون خطوة أخرى، فيعرضون قائمة بالأنواع الشائعة من الحجج البالية ومع ذلك قادرة على الاقناع (مع أنها مزيفة) ويصحب ذلك توضيح للكيفية التي يمكن أن نتعرف بها على أمثالها، وما هي الثغرات التي تعتريها. وفي نهاية كل فصل، تدريبات لتمكين الطلاب من تطبيق مهاراتهم (تفكيك الحجة، وتقييمها وإبراز أمثلة على الزائف منها...إلخ). وهنا يكون التركيز القوي جدا على اكتساب القدرات، أو تنمية وترقية ما لدى الطلاب من نصيب منها، بدلا من التركيز على استيعاب كم من الحقائق.

ولقد بدا لنا أن معايير مقررات التفكير النقدي، أوفت بما وعدت. فمع أننا يمكن أن نكون ناجحين في مساعدة الطلاب على اكتساب مهارة التعرف على الحجة وعلى تمثيل تركيبتها (بيانيا مثلا). وتقييمها داخل قاعة الدرس والحصول الفوري على الدرجات

المطلوبة للنجاح في المقرر في نهاية الفصل الدراسي، فإن هذه القدرات والمهام لا تتحول بالضرورة إلى سلوك مكتسب، يبقى جزءا من شخصية الطالب.

والاقتراح الذي نقدمه في هذا الصدد أن يتجاوز التعليم في أهدافه مجرد القدرات المناسبة (مثل الصدق)ويتسع ليشمل أيضا أنواعاً من فضائل: الحافزية والانضباط الذاتي التي ناقشناهما فيما سبق. مما يحقق مكتسبات لعل من بينها التخفيف من المشكلات المصاحبة لفترة التحول. وتنمية هذه الفضائل عالية المستوى لدى الطلاب تحمل قيمتها في ذاتها - وقد سبق لنا في الفقرة السابقة أن أشرنا إلى أنها تلك المناقب التي نرغب أن تصبح جزءا من شخصية الطالب يلازمه زمانا ومكانا. وهنا يمكن لمقرر التفكير النقدي ان يكون السبيل لمحاولة تنميتها لديه. وهنا، أيضا، نقترح اقتراحاً ينقلنا إلى شيء مختلف، ونعني به أن يتم التركيز على تنمية فضائل الحافزية والانضباط الذاتي مما يرفع سقف توقعاتنا، ليكون الطلاب أسوة صالحة لتعميم مهاراتهم خارج الفصل الدراسي.

ولعلنا نتساءل لماذا لا يسلك صاحب التفكير النقدي، الذي استطاع النجاح في نهاية الفصل الدراسي، تفكيره هذا عندما يختار أن يكون نباتياً أم لا، أو عندما يقوم بالتصويت لأحد من المرشحين؟ والاحتمال الأول الذي يطرأ على بالنا، هو أنه بالرغم من أن الطلاب يستطيعون استخدام التفكير النقدي، عندما تعرض عليهم المشكلة مباشرة في الفصل، فإنهم يعجزون عن تفعيل نفس المهارة في الفضاء المفتوح - ذلك أنهم يرون أن هذا النوع من المواقف ليس هو ما أعدوا للتعامل معه،... الاحتمال الثاني، أنه بالرغم من توفر المهارات، ومن الاقتناع بأن هذا الموقف من النوع الذي يصلح للتطبيق، لكنهم "باردون" إزاء التفاعل معه؛ إنهم يفتقدون الفضائل المحفزة على المبادرة، والاحتمال الثالث أنهم لم يكتسبوا المهارات بالقدر المناسب - أو أنهم اكتسبوها ثم فارقتهم - أو أن ما اكتسبوه لم يكن التفكير النقدي بمنظوره الأوسع، إنما ضاقت الرؤية ففهموا الأمر على أنه محصور في القدرة على الإجابة الصحيحة على الامتحان في المقرر - أي مقرر التفكير النقدي-، ويبدو لنا أن هذه الأسباب الثلاثة (ولا شك في وجود غيرها كذلك) تعتبر ضلعاً في شرح ما تمر به مرحلة التحول أو التغير من مشكلات. فإذا استطعنا أن

نغرس فضيلة الضبط الذاتي (أي القدرات اللازمة للجزم بمتى وإلى أي الفضائل الثقة نلجأ) لدى طلابنا، مما يساعد في مواجهة أول نوع من هذه المواقف. وإذا تمكنا من غرس الفضائل المحفزة (تشجيع الطلاب على أن يروا أهمية استخدام الفضائل الثقة المناسبة في تلك السياقات) فإن ذلك يساعد في معالجة الموقف الثاني.

تعال بنا للاحتمال الثالث: أن الطالب لم يعدّ الإعداد المناسب، أو لم يكتسب القدرات المستدامة التي تتضمن الفكر المنطقي السليم للمرء، وتقييم ما لدى الآخرين من فكر عقلاني. وتتسم نتائج البحوث حول عوامل تحسين الفترة الانتقالية بالتنوع الشديد، لكن هناك بينها اتفاقا على أحد الخواص المؤثرة في هذا التحسن، ألا وهو المدى الزمني لمقرر التفكير النقدي. فالطلاب الذين يستمرون في الدراسة في هذه المقررات لخمسة أشهر وأكثر يظهرون تحسنا بدرجة أكبر (Behar–Horenstien and Niu 2011; Goldberg 2014). ومع ذلك فإن مقررات التفكير النقدي، لا تتعدى فصل دراسي واحد، وليس هناك بصفة عامة مقررات متابعة بحيث يكون أمام الطلاب فرصة لتنمية مهاراتهم وتطبيقها ممارسة عملية في السنة الأولى.

ولن تعترينا الدهشة إذا علمنا أن القدرات التي جرى اكتسابها، لا تجد وقتا لتعميقها أو ترسيخها لدى الطلاب. وكل ما يتاح هو ذلك التطبيق المعتاد أثناء فترة الدراسة المقررة. ولنجر مقارنة بين دراسة التفكير النقدي التي تشغل فترة نصف مقرر، بدراسة القسمة (في الحساب) التي يتعلمها الناس. ففي كل سنة، سنة، بعد سنة يتعلم الأطفال القسمة المطولة، في حصة الرياضيات، وتظل التمارين تسير في تدرج وتصبح أكثر تعقيدا بمرور السنين. ولا تتوقف ممارسة التمارين ذاتها عبر السنوات حتى يتم ترسيخها لدى بعض الطلاب. وبالنسبة لكثير من الطلاب الكبار الذين عاشوا هذه العملية معايشة وثيقة، تصبح القسمة عندهم لغة ثانية - إنهم يعرفون الموقف الذي يحتاج قسمة مطولة، ثم يقومون بإجراء خطواتها، ولو مرت سنوات على مرورهم بتلك المواقف.

فيا حبذا لو قمنا بتعلم التفكير النقدي بطريقة تشبه ما لدى الطلاب في المرحلة

الابتدائية. ونظرا لأن معظمنا، على الأقل فيما نعيشه الآن - مازال متمسكا بمقرر الفصل الدراسي الواحد في التعليم العالي، فإن علينا التفكير في الكيفية التي تجعل الطلاب يتصرفون كما لو كانوا يقرؤون في مقرر طويل مستمر، بعد انتهاء المقرر الرسمي للتفكير النقدي. ذلك أن الحياة اليومية ملأى بكثير من الفرص التي تستدعى هذا النوع من التفكير النقدي. وكلما زاد استخدام الطلاب له، زاد، على الأرجح، استمرارهم في فعل ذلك، بل يفعلونه في المواقف الحرجة الأكثر احتياجا له. والعبرة، التي نأخذها من ذلك، أن فضائل الحافزية والانضباط لا يحتاج غراسها في الطلاب إلى مقرر التفكير النقدي فحسب، وإنما يحتاج أن نوضح لهم المهارات التي ينطوي عليها التفكير النقدي، ومن ضمنها اغتنام الفرص لتفعيلها في خلال المقرر، وبعد الانتهاء منه. فذلك السبيل الناجع لترسيخه لديهم.

كيف السبيل ـ تعليميا ـ لتنمية فضائل الحافزية والانضباط؟

هنا نخلص إلى بعض الأفكار حول إمكانية تحقيق ذلك تطبيقها:

تبدأ مقررات التفكير النقدي عادة بالحديث عن قيمة التفكير النقدي، وضرب أمثلة على ذلك من الحياة الواقعية، حيث تبرز أهميته واضحة للعيان، فمثلا يمكن للمحاضر أن يسأل الطلاب عن نظرتهم تجاه موقف أحد القضاة (الذي يمكن أن يكون تقصيره بدت لهم شواهد عليه، وقد يقع الآخرون في دائرة عمله، في وقت ما من مستقبل حياتهم). فالقضاة يجدون أن عليهم، أن يتخذوا قرارات، يمكن أن تكون نقطة تحول هائلة بالنسبة لحياة المتهم. وكل واحد من أطراف القضية (أو المحامون الموكلون عنهم) يحاول أن يقنعهم بوجهة نظر تخالف الأخرى. وهنا يعتمد الأمر بشكل كبير على قدرتهم على وزن الأدلة وتقييم الحجج. ثم عليهم بعد ذلك إذا وصلوا إلى قرار ما أن يقنعوا الآخرين من أعضاء المحكمة بصواب هذا القرار، وأن يكونوا على استعداد للاستماع إلى حجج القضاة الآخرين الذين يخالفونهم الرأي في القضية. والرسالة التي نريد توصيلها للطلاب أن التفكير النقدي له دور مؤثر في مواقف الحياة الحقيقية. وعلينا أن نجعل طلابنا يستوعبون، أن المقرر جدير بأن يؤخذ مأخذ الجد، وأن المهارات التي يتعلمونها

واجبة الاستخدام في حياتهم اليومية، وليست قاصرة على الدراسة الأكاديمية. إن التأكيد على أهمية المواقف الحياتية الواقعية، سرعان ما يختفي كلما تقدم السير في المقرر بخصائصه الحالية، فهناك حاجة إلى وقت طويل كي نرصد موقفا أقرب للواقع، بحيث يمكن خلاله تقييم القضية الجدلية بشكل سليم، مما يوصلنا إلى نتائج أكثر إيجابية، مما يحدث حاليا من تقييم نماذج ساذجة، أقرب إلى منطق المخالفة، أو نقض ماسبق. وذلك أن هناك كثيرا من القضايا التي تتعدد حجج إثباتها أو تفنيدها، ولابد للطلاب أن يتدربوا على تمحيص الأنواع الكثيرة من هذه القضايا. ومن السهل علينا ان ندرك أسباب التبسيط الزائد للأمثلة، ولم لا تجيء في سياقها الطبيعي.

وهناك مشكلة أخرى مفادها أن الطلاب المسجلين في مقرر التفكير النقدي، لديهم طيف واسع من الميول والخلفيات. ومن ثم نجد أن ما يعد حدثا واقعيا مألوفا لأحدهم، هو بالنسبة لآخر، شيء يصعب عليه مجرد تخيل أن يجد نفسه واقعا فيه، فيه بشكل ما (حتى ولو بالمشاهدة). فإذا توافقنا على أن مقرر التفكير النقدي مجرد بداية لتنمية القدرات الخاصة، وطبقنا تدريسه في ضوء ذلك، فإن من الممكن ألا نتوسع كثيرا في أرضية التمهيد، وأن نأخذ القضايا الأكثر تعقدا وبروزاً، فنعالجها تفصيلا، بأمثلة ذات علاقة عميقة بسياقها. وعلى سبيل المثال لا داعي لدراسة كل تلك القائمة التقليدية الطويلة بأنواع طرق التزييف، مادمنا نحتاج فقط في قاعة الدرس إلى الأمثلة، التي نطبق فيها المهارات الأساسية، لتقييم ما إذا كانت مجموعة من المقدمات أو الأسباب، تؤدي إلى الاعتقاد بصدق النتائج أم لا. كما أن من الممكن أن نستقي من الطلاب (وبخاصة عندما يكون عدد الطلاب في قاعة الدرس محدودا، أو يكون من الفريق من سيصبح أستاذهم) ما لديهم من تجارب واقعية وأفكار حول مواقف واجهتهم كان فيها التفكير النقدي مفيدا عند استخدامه، أو كان ينبغي لهذا الاستخدام أن يحدث، ويزداد الأمر إيجابية عندما يرى الطلاب محاضرهم يستفيد بحماس من أمثلتهم.

وبهذه الطريقة فلربما استطعنا أن نصل إلى المستوى الثاني، حيث تصبح كل الأمثلة المستخدمة في التدريبات، وحتى ضمن لامتحانات الدورية في الفصل، في قلب سياقها، والتي تطابق، أو تكاد تطابق، الامثلة التي قدمها بعض من طلاب الفصل.

وفضلا عن ذلك، فإن علينا إذا أردنا للطلاب أن يطبقوا مهاراتهم في التفكير النقدي في مواقف حقيقية، خارج الفصل الدراسي اثناء الدراسة، حتى يمكنهم تفعليها بعد نهاية زمن المقرر، وأن نربي فيهم سلوك استخدامها (توازيا مع دراستها في قاعة الدرس) في حياتهم الآنية خارجها. فإنه يمكن تحقيق ذلك بتصميم تكليفات تتضمن تكوين حجج أو أدلة، حول قضايا يولها الطلاب اهتمامهم، وأن يبحثوا في حجج الآخرين من الناس، ذوي الاهتمام بنفس القضايا، ويقوموا بتمحيصها وتقييمها . ويمكن للقائمين على التعليم والتدريب أن يجعلوا ضمن التكليفات قيام الطلاب بتحرير صحيفة للتفكير النقدي، وفيها يسجل الطلاب تأملاتهم الفكرية حول مناسبات جرت خلال الأسبوع استخدم فيها الطلاب (أو كان ينبغي ان يستخدموا). مهارات التفكير النقدي: وسيحفز هذا طلابنا على ترقب المناسبات أو الفرص الملائمة للانتفاع بمهاراتهم، وربما جعلهم ذلك أكثر دراية بسلوكياتهم، وأكثر تقييما لأنفسهم، إزاء تفعيل تفكيرهم النقدي. (راجع على سبيل المثال (Garner (1990, 519 حول أهمية مراقبة الذات).

الخاتمة: مربي التفكير النقدي مدربا

لعلنا نتذكر المثال الذي ضربناه بلاعبة التنس، التي قامت بعد تدريب طويل، ومركز، على مهارة ضربة البداية للكرة، وقدرتها على تشتيت الخصم. فلو لم يكن عند هذه اللاعبة حافزها الداخلي على أن تكون لاعبة تنس فائقة، ما كان لها أن تقضي كل هذه الأوقات لترتفع بمستوى فضائل سلوكية مثل: المثابرة، والصبر، ودرجة عالية من هدوء الأعصاب جعلتها تكسب كثيرا من المباريات. كما انها - أخيرا - لو لم يتوفر لها ذلك المدرب الذي يمدها بالتشجيع والانطباع الإيجابي، فربما أثر ذلك بالسلب على حافزيتها، وكذلك لو انها لم تنتبه إلى أنها كثيرا ما تخسر نقاطا حاسمة؛ بسبب تعجلها الشديد لتحقيق الفوز، أو أنه كان يمكن تفاديها بسهولة، لمشكلة قابلة للإصلاح في ضربة البداية الثانية.

وبالنسبة للتفكير النقدي، فإن القدرات المطلوب اكتسابها وتنميتها تعتبر متماثلة مع القدرات المطلوبة لتقييم الحجج، ولابد أن يكون الإنسان على دراية بأن عليه أن يقضي

ساعات طوال في التدريب حتى يعلو بمستواها (أي المهارات)، ومن ثم بمستواه. وهكذا فإن صاحب التفكير النقدي المتميز، عليه أن يبذل الجهد بصلابة، والصلابة تحتاج حافزا. ويمكن النظر إلى معلم التفكير النقدي وعمله، على أن بينه وبين عمل المدرب تشابهاً ملحوظاً. إذ قد يكون أهم عنصر في العمل هو تحفيز الطلاب على التدريب المستمر، والعمل على ترسيخ كل من :قيمة التفكير النقدي أولا، وحقيقة الحاجة إلى التدريب عليه ثانيا، وجعلها في مقدمة أولويات الإنسان الفرد.

المصادر

Aberdein, A. 2010. "Virtue in Argument." Argumentation 24: 165–179.

Behar-Horenstein, L., and Niu, L. 2011. "Teaching Critical Thinking Skills in Higher Education: A Review of the Literature." Journal of College Teaching and Learning 8 (2): 25–41.

Bok, D. 2006. Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More. Princeton: Princeton University Press.

Bowell, T., and Kemp, G. 2014. Critical Thinking: A Concise Guide. (third fourth edition). London/New York: Routledge.

Code, L. 1984. "Towards a 'Responsibilist' Epistemology." Philosophy and Phenomenological Research 45: 29–50.

Cohen, D. 2009. "Keeping an Open Mind and Having a Sense of Proportion as Virtues in Argumentation." Cogency 1 (2): 49–64.

Ennis, R. 1994. "Critical Thinking Dispostions: Their Nature and Assessability." InformalLogic 18 (2): 165–182.

Fricker, M. 2007. Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing. New York: Oxford University Press.

Garner, R. 1990. "When Children and Adults Do Not Use Learning Strategies: Toward a Theory of Settings." Review of Educational Research 60 (4): 517–529.

Goldberg, I., Kingsbury, J., and Bowell, T. 2014. Measuring Critical Thinking about Deeply Held Beliefs. In Virtues of Argumentation: Proceedings of the 10th International Conference of the Ontario Society for Argumentation, edited by Dima Mohammed and Marcin Lewinski. Windsor, ON: OSSA.

Lepock, C. 2011. "Unifying the Intellectual Virtues." Philosophy and Phenomenological Research 83: 106–128.

Paul, R. 2000. "Critical Thinking, Moral Integrity, and Citizenship: Teaching for the

Intellectual Virtues." In Knowledge, Belief and Character, edited by G. Axtell. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Salmon, M. 2012. Introduction to Logic and Critical Thinking. (sixth edition). Stamford, CT: Wadsworth.

Sosa, E. 1991. Knowledge in Perspective. Cambridge: Cambridge University Press.
Tishman, S., Jay, E. and Perkins, D. 1993. "Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation." Theory into Practice 32 (3): 147–153.

Waller, B. 2011. Critical Thinking: Consider the Verdict (sixth edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Zagzebski, L. T. 1996. Virtues of the Mind : An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge. New York: Cambridge University Press.

الفصل الخامس عشر
اختبار مقترح: استراتيجية لاستخدام التفكير النقدي في تنمية مهارة كتابة المقال

سارة هامر وفيل غريفيث
Sara Hammer and Phil Griffiths

المقدمة

من أكثر المقولات التي تدعو الى الفخر، في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، هو أن مقرراتنا التعليمية، تنمي قدرة الطلاب على التفكير النقدي. والحقيقة أن هذه المقولة ليست مدعومة بالبحث العلمي. ومن ثم فان هناك أسباباً وجيهة للشك فيها. فقد ذهب دافيس Davis (2011) إلى أن الجامعات لا تقوم في الواقع الا بتدريس القليل من التفكير النقدي، وهناك شكوك جدية على وجه الخصوص حول قيمة أنشطة تعلم الطلاب التي تعتبر أكثر أهمية في مقرراتنا الدراسية، وبخاصة في السنة الثانية وما بعدها ونعني به: تكليف الطالب بكتابة المقالات، اذ ازدادت الشكوى حول ضحالة المقالات المذكورة.

ولعل أول الأسئلة التي تطرح نفسها :هي ما إذا كان علينا أصلا أن نطلب من الطلاب كتابة مقالات. ويذكّرنا الباحث البريطاني الشهير في مجال التعليم العالي (فيل رايس Phil Race) بأن كتابة المقالات عملية صعبة بطبيعتها. كما أنه يعتقد في الاتجاه نحو مكافأة الطلاب الأكثر قدرة على تبني القواعد المعترف بها لكتابة المقالات، بشكل اكبر مما يمنح أولئك الذين هم في مستوى أفضل في أشكال أخرى للكتابة والعرض (Race 2009). وقد كان ذلك نفس الموقف الذي تبنته مؤلفتنا الاولى لورقتنا الحالية "سارة هامر"، في بداية عملنا معها.

فبالإضافة إلى عرض موجز لنهج "فيل" لتدريس كتابة المقالات واستخدامها لتنمية التفكير النقدي، سيقدم هذا الفصل تقريراً عن دراسة حالة رائدة، قادتها "سارة" استكشفت فيها قضيتين مستقلتين ولكنهما متداخلتان: الأولى: أفكار الطلاب المسبقة حول كتابة المقالات، والتفكير النقدي كأحد مكوناتها، وكذلك قدرتهم على تصور الطريقة التي يرونها الأمثل للكتابة. وتدور القضية الثانية حول فعالية ماقام به المؤلف الثاني، "فيل غريفيث"، من اعادة تخطيط لعملية تقييم قدرة طلابه، على اختبار وتقييم طروحات المؤلفين.

وقد تم إجراء هذا البحث من قبل شخص آخر - غير المعلم وفريق التدريس - حيث قامت "سارة" بإجراء تقييم لأداء الطلاب، وكان بإمكانها الاطلاع على جميع التكليفات التي أدوها، وقامت بذلك بشكل مستقل عن المسار الرسمي للدراسة. ثم قامت بعد ذلك باختيار الطلاب الذين أجريت معهم المقابلات، و تحليل ما نشروه في المنتديات، ومن ثم قامت باستخلاص النتائج النهائية للبيانات.

المقالات والتفكير النقدي

مم يتكون التفكير النقدي؟ وكيف ينبغي تدريسه للطلاب؟ من الاسئلة التى ما تزال الاجابة عليها موضع جدل ونقاش. اذ يرتبط أحد أبعاد هذا الحوار بالتفكير النقدي باعتباره استعدادا شخصيًا ؛ بينما يتعلق البعد الآخربما إذا كان التفكير النقدي يمكن تعميم تدريسه كمهارة عامة،أم ندمج اكسابه للطلاب، باعتباره جزءا لا يتجزأ من التخصص الأكاديمي (Davies 2006; 2013; Moore 2004; 2011). ومن جانبهما فان كلاً من (ماموري و مورتن ألين) (Mummery and Morten-Allen،2009.) يُعرفان التفكير النقدي بأنه يتضمن - ضمن أشياء أخرى - القدرة على "التفكير المنطقي الفعال، والتفسير، والتحليل، والاستدلال، والتقييم ومراقبة انضباط عمليات التفكير الذاتي للفرد". ان نقطة البدء للتفكير النقدي في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، هي، أن تتضمن بشكل جوهري فى بنيتها المنطقية لا نهائية المعرفة، وأن الظواهر الاجتماعية يتم تفسيرها بطرق مختلفة من أساسها انطلاقا من نظريات ومناهج مختلفة، لم يتم الحكم

النهائي عليها بالصحة أو الخطأ. وهذا يعني أن أي قضية يطرحها كاتب ما، تتنازعها بطبيعة الحال مدارس فكرية متنافسة. إن التفكير النقدي يتضمن ضمن أشياء اخرى إخضاع هذه النظريات والاتجاهات المتنافسة للمراجعة الفكرية الفاحصة. ويمكن أن يشمل ذلك التعرف على حدودها، وتحدي افتراضاتها واختبار نظرياتها من خلال تجارب واقعية وأبحاث خبروية (امبريقية)، وكذلك اختبار بنيتها المنطقية.

وبالنسبة إلى الأكاديميين في الجامعات، فان إحدى النتائج الرئيسة للعديد من مهام كتابة المقالات تتمثل في أن يُظهر الطلاب دليلاً على قدرتهم على التفكير النقدي، او اكتساب مهارات التفكير العليا .(Andrews 2003)ومع ذلك، فإن تجربتنا في مراجعة مقالات الطلاب، على مدار سنوات عديدة، تشير إلى أنهم يخفقون في ذلك. وبوصفنا أكاديميين في العلوم الإنسانية، وجدنا، بشكل متكرر الحدوث، ايضا: أن الغالبية من كتابات الطلاب، لم يتم البحث خلالها بشكل جيد، ولم تحتو الا على القليل من التقييم النقدي الملموس،. وقد أقر كثير من الدراسين فيما بعد ما توصلنا اليه مثل كلارسين Clarsen (2009, 83)الذي وصف مقالات الطلاب بأنها "مبسطة بشكل ساذج"

أما عن تجربتنا نحن، فان جميع ما اطلعنا عليه من مقالات الطلاب، الا ما ندر، عبارة عن رص لفقرات منقولة من مؤلفين اخرين، دون تمعن حقيقي، فيما تنطوي عليه من معنى. ولم يقع في ايدينا الا القليل من طرق البحث المناسبة لكتابة المقالات، وممارسة التفكير النقدي الذي من شانه، ان يوفر لنا الحلول لما يطرح من مشاكل. وقد يكون ذلك ناتجا عن ضحالة أداء الطالب التي يرجعها نورتون Norton(1990) ، وفاردي Vardi (2000) الى التعليمات المتضاربة والمربكة من جانب المحاضرين والمعلمين حول ما يجب أن تتألف منه المقالات وعدم تحديد درجات الأهمية وفقا لمنهج ترتيب الأولويات.

لقد اظهرت الأبحاث التي أجراها هاونسيل Hounsell (1997, 112--114) أن لدي الطلاب ثلاثة مفاهيم مختلفة لكتابة المقالات ألا وهي:

1- المقال من حيث "الترتيب"...عرض مرتب لمجموعة من الحقائق والأفكار".

2- المقال من حيث "وجهة النظر"... عرض لوجهة نظر محددة ازاء مشكلة أو موضوع معقد "

3- المقال من حيث "الحجة"... عرض لحجج مدعومة جيداً بالدليل ".

ويعد المفهوم الأخير، هو المفهوم الوحيد، الذي يتضمن قدرا من فكر الأولويات في البحث عن البيانات وتفسيرها. ومع ذلك، فقد اتضح أنه، حتى الطلاب الذين يتبنون هذا النهج في كتابة المقالات، يركزون كما بدا في مقابلة هاونسل Hounsell لهم - يركزون تلقائيا - على ايجاد المعلومات التي تساند ما يعتقدونه .(Hounsell 1997, 115)

ونظرا لما توفر لدينا من تصور حول فهم الجامعات الأسترالية، لتدريس مقرر "المقال " على نطاق واسع، باعتباره معالجة من خلال الأدلة لقضية جدلية ما. ولتأكيد هذه الفرضية قمنا بدراسة ستة وعشرين دليلا لكتابة المقال من المجموع الكلي للأنواع المختلفة من أنواع المؤسسات والهيئات. وكانت الأدلة التي وجدناها متاحة للطلاب على مواقع الويب، حيث تم جمعها، من خلال تخصصات متنوعة، ومراكز تعلم مركزية تقدم خدماتها للطلاب. وقد وجدنا أن هناك أربعة تصورات فقط عن كتابة المقال تنطوي على البحث والمشاركة في المناقشة، داخل مجال معرفي بعينه. وقد عرض العديد من الأدلة تفاصيل لمراحل محددة لعملية كتابة المقالات صالحة للتطبيق في كافة المجالات على النحو التالي:

1. تحليل سؤال مطروح، وتحديد مصطلحاته،
2. بلورة قضية مثار جدل، او طرح فرض ما،
3. البحث في موضوع ما، وتدوين الملاحظات الخاصة به من القراءات،
4. وضع مخطط للمقال، ثم كتابة المسودة الأولى،
5. التحرير وإعادة الصياغة.
6. اتمام النسخة النهائية، بما في ذلك المراجع والاستشهادات.

إن أكثر أنواع الأدلة شيوعًا، مما توفر لدينا، توجهت للاهتمام بتوضيح متطلبات البحث أو القراءة، بالإضافة إلى متطلبات الكتابة، دون ربطها بمجال المعرفة أو النقاش.

ولم يول، الا القليل منها، عناية بإفهام الطلاب، كيفية اعداد حجة او برهان أو تبني موقف حول قضية أكاديمية بعينها، حيث يمثل ذلك، في الغالب، مواجهة فكرية شائكة. إن صمتهم إزاء مثل هذه الأمور يبعث برسالة ضمنية، مفادها أن الحجة التي يقدمها الطالب، ليست بنفس الأهمية التي تلقاها مهام اخرى مثل بلورة مقولة منطقية لقضية مطروحة، والبحث عن الأدلة التي تساندها

وفي مثل هذه الأدلة، غالبًا ما يتم عرض الآراء المتباينة بشكل مقتضب، أو لا يشار إليها على الإطلاق. وفي أفضل الأحوال، يُطلب من الطلاب تقييم حجة أحد المؤلفين، دون الرجوع إلى أبحاث أخرى في الموضوع، ودون مطالبتهم أن يكونوا نقديين من خلال تقييم البراهين المستخدمة لتبرير النتائج، و دون الرجوع إلى أي من المؤلفين أو ما يطرحونه من رؤى. ومن المؤكد أنك لن تجد توجيها لكيفية التعامل مع الحوار، الذي يدور بين الكتاب. أما عن مهارات التفكير النقدي فلا وجود - ولو موجز لها - في معظم الأدلة من هذا النوع. وخلاصة الأمر أننا توصلنا الى أن الطلاب الذين يستخدمون مثل هذه الأدلة، ينتظر منهم أن يقوموا بمهام، لم يتم إعدادهم لها، بما يكفي، لانجازها على ما يرام.

مفاهيم المتعلم، وأنشطة التقييم، ومخرجات التعلم

ان التوقف عند تصور مهام التقييم، أمر له أهميته، لان هذا التصور هو المفهوم الذي يوجه أنشطة الطلاب الساعية الى الوصول الى المنتج النهائي. يستند نموذج "P3" المشهور (Presage, Process, and Product)" والذي وضعه Biggs إلى الفكرة القائلة بأن تصميم المنهج الفعال يجب أن يأخذ في الاعتبار ما يلي:

1. التوقعات: المبنية على الخلفيات السابقة، حول العوامل المؤثرة على ماذا وكيف يتعلم الطلاب، بما في ذلك تعلمهم السابق وكذلك ما يقصد المعلم أن يتعلموه.
2. العملية: - أنشطة التعلم التي يتم تأديتها توصل الى النتائج المرغوبة من قبل المعلم؟.
3. المنتَج:-النتائج المرغوبة ذاتها (Biggs 2003, 19)

ويذهب الرجل الى أن التفاعل بين هذه المجالات الثلاثة، يمكن أن يؤدي إلى نتائج لا تتوافق مع نوايا المعلم (2003, 19). ووفقًا لهذا النموذج، فإن سيناريو التعلم والتدريس

النموذجي بالنهج الذي يركز على كتابة المقالات وتنمية مهارات التفكير النقدي يمكن تمثيله كما هو موضح في الجدول 1/15.

وتدور مناقشتنا في هذا الفصل حول كل عنصر من عناصر هذا النموذج، مع التركيز بشكل خاص على الأفكار المسبقة للطلاب، حول إحدى المقالات، وعملية تقييمها ,التي صممها (فيل) Phil لتكون أكثر ملاءمة وتوافقا مع الأنشطة الطلابية وتوازيا مع عزمه على تنمية مهارات التقييم النقدي.

جدول 1/15 متوالية التعلم والتعليم الشائعة

المهدات	• المفاهيم المسبقة للطلاب حول المقال • التعلم المسبق في المقرر المستهدف • عزم المعلم على تنمية مهارات التفكير النقدي
المعالجة	• أنشطة الطلاب في استكمال التقييم، بما فيها تحليل موضوع المقال والوصول وإيجاد الأدلة البحثية المساندة لحججهم
المخرجات	• مقالات تتضمن حججا تستند إلى أدلة تساند موقفهم، ومواقف تقييم، بين الحين والآخر ذات المواقف الأوسع مما يطرحه المؤلف أو يقدمه من أدلة

أعد بالاعتماد على نموذج ج بيجز (2003) J Biggs

خلفية هذه الدراسة

قام "فيل" بتدريس ثلاث مقررات في العلوم السياسة، في إحدى الجامعات الإقليمية، بينما تعمل سارة في وحدة دعم التعلم والتعليم في موقع مركزي في نفس الجامعة. وكان موقف "فيل" أن تنمية القدرة لدى الطلاب على كتابة مقال، امر له قيمته، حيث أنه أحد الأهداف الأساسية للتعليم في كليات الآداب. وكان التحدي الذي يواجهه، هو، ادخال تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، كجزء من تقييم كتابة المقالات. وقد بدأ برفض الفكرة القائلة بأنه يجب مطالبة الطلاب بكتابة مقال حول

قضية جدلية ما، لأنه يوجه الطلاب بعيدًا عن مهمة الفحص النقدي لمواقفهم الذاتية من جانب، ومواقف الاخرين من جانب اخر.واشتملت مقاربة "فيل" البديلة على أربعة عناصر أساسية:

1. فهم المقالة على أنها " اسهام في النقاش أو الحوار" وليس دفاعا عن وجهة نظر ذاتية.
2. من الأفضل ان تكون الخطوة الأولى في كتابة مثل هذا المقال، فهما مبدئيا للجدل الدائرحول قضية مطروحة. ولذلك قام بوضع تكليف تمهيدي يقتضي قيام الطلاب باستخراج حجج في موضوع المقال لمؤلفين، يمثلان مواقف متعارضة.
3. بعد المرور بالكثير من التجارب، اكتشف "فيل " أن مهام التفكير النقدي الأكثر قابلية للتحقيق من قبل المبتدئين في دراسة المقررات، هي اختبار وتقييم ما يطرح من اقتراحات او فروض. وتتضمن هذه العناصر النقاط عنصر رئيس في حجة المؤلف، واجراء أبحاث لاختبارها، وتقييم مدى مصداقية الحجة في ضوء ذلك البحث. وتعني المصداقية هنا، الاتساق في البرهنة مع الأدلة ونتائج البحوث، وليس باستخدام المنطق الصوري.
4. يزود الطلاب باستراتيجية لأبحاث المقالات (يطلق عليها "اجراء البحوث")، والتي تضمنت أخذ عدد قليل مما يطرحه مؤلفون من حجج في مواقفهم المتعارضة، واجراء البحوث لاختبار هذه الحجج، ثم تقييمها في ضوء ذلك البحث. ومن ثم تشكل هذه المادة قوام مقالة الطالب.

ويمكن لقضايا لاحقة في المقررات أن تُنمي قدرة الطلاب على القيام بمهام التفكير النقدي الأكثر تعقيدًا، كجزء من كتابة المقالات والبحوث، مثل بلورة مقال حول القضايا المطروحة للنقاش، أو دراسة الحجج المتنافسة التى تنبني على نظريات مطعون فيها من الأساس، وتحليل منطق المواقف المتنافسة، وتحليل الجدل النظري. ونظرا لأن سياقنا الذي نعمل فيه، لا تحكمه سياسة محددة، فإنه لم يتح لنا فرصة تطبيقه وبحث نتائجه، وهو أمر- لو تم - لحقق نتائج عظيمة، وعلى اي حال فانه لم يكن هدف" فيل" الوصول بالطالب الى احاطة تامة أو مهارات مكتملة في التفكير النقدي، انما كان تركيزه

على غرس مهارات تفكير نقدي أولية تتبني المقررات الدراسية الاخرى التوسع فيها أفقيا وأيضا التعمق فيها رأسيا.

مفاهيم الطلاب عن التفكير النقدي وكتابة المقالات في هذه الدراسة

قامت "سارة" بدارسة تصورات الطلاب لكتابة المقالات والتفكير النقدي كجانب مما كان في البداية جزءً من مشروع أوسع. وقد عني ذلك المشروع بتحليل بيانات المقابلات والمنتديات التى توصل اليها "فيل" عند تناوله لمقرر السياسة الذي تولى تدريسه، بما فيه الوحدة التى تناولتها الدراسة الحالية، وأخرى كانت خاصة بالعام الدراسي الأول في الجامعة. كان الطلاب في كلتا الوحدتين مبتدئين في التخصص حيث كانت هذه الدروس مستقلة داخل كلية ادارة الأعمال. وأجريت مقابلات مع الطلاب باستخدام أسئلة مفتوحة. وتم تحليل مشاركاتهم على الإنترنت، لاكتشاف تصوراتهم المسبقة لكتابة المقالات والتفكير النقدي. كما ركز تحليل "سارة" للبيانات على تفسيرات كتابة المقالات والتفكير النقدي كما تكونت لدى الطلاب (Schwandt 1994).

تم جمع البيانات من عينة مجموعها ثمانية عشر طالبًا، على مدار ثلاث سنوات في مرحلتين منفصلتين، وذلك باستخدام أكثر من طريقة. في المرحلة الأولى، جمعت بيانات المقابلات من الطلاب في كلتا الوحدتين حيث ظهر وجود التفكير النقدي مصاحبا لكتابة المقالات وفي المرحلة الثانية، تم جمع البيانات من الطلاب في مقرر السنة الثانية فقط، وذلك باستخدام مشاركات لا تحظى بالقبول من المنتديات عبر الإنترنت. ونظرًا لأنه كان يُطلب من جميع الطلاب النشر في المنتديات كجانب من تكليفات المشاركة، فقد تمكنا من تحليل مجموعة تمثل مشاركات الطلاب الممسجلين في المقرر.

كان السبب في حصر جمع البيانات في وحدة واحدة، هو إزالة الاحساس بأن تقييم المقال نوع من التكليف الاجباري في مقرر السنة الأولى. أما بالنسبة للمقابلات، فقد بنيت على أسئلة مفتوحة، وكان من أبرزها ما يلي:

- ما الذي تعتقد أنه الغرض من كتابة المقال؟ وما الذي يتطلب منك القيام به؟
- ما هو الأسلوب الذي تتبعه في اعداد المقالات بحثا وكتابة ؟

- كيف ترى دور الرأي في مقالتك؟ هل التعبير عنه سهل أم صعب؟
- يتحدث المحاضرون عن التفكير النقدي. فما هو رأيك في حديثهم هذا؟
- كيف يمكنك إظهار اثر التفكير النقدي في مقالتك؟

وقد استخدمت سارة نهج "الاستقصاء الطبيعي naturalistic inquiry" لجمع وتفسير البيانات المستقاة من إجابات الطلاب. وكانت وجهة نظرها أن البيانات هي، إن جاز التعبير - المادة الخام التي تحملها المصادر- ولذا فانها اتبعت في السنة الثالثة نهجا بديلا، حيث اختارت عينة عمدية مما تبادله طلاب متطوعون على المنتديات على الانترنت، قبل اخضاع تقييماتهم للدراسة. وكانت حواراتهم المتبادلة قد جاءت استجابة لطلب وجه اليهم من المنتدي، بأن يتشاركوا في عرض الاستراتيجيات التي اتبعوها، لإنجاز ما كلفوا به. وبعد ذلك قامت "سارة" بتحليل المشاركات التي تناولت مفاهيم التفكير النقدي وتطبيقاته، وكذلك كيفية كتابتهم للمقالات. وتلي ذلك قيامها بتحليل بيانات المقابلات والمنتديات للوقوف على الموضوعات الرئيسية التي تمثل قاسما مشتركا في إجابة الطلاب عبر السنوات الثلاث.

وبعد أن تم جمع البيانات من نفس الطلاب، قبل وبعد الانتهاء من التقييمات، وجدت "سارة" أن هناك العديد من العوامل الأخرى، التي قد تؤثر على سلوكيات أو تصرفات الطلاب ومفاهيمهم. عند استخلاص أي نتائج قاطعة من بيانات المقابلة حول تأثير استراتيجية كتابة مقال الرواية الجديدة لـ "فيل" على مفاهيمهم سواء للتفكير النقدي أو لكتابة المقالات. ولهذا السبب ستتم هنا مناقشة تحليلات مقابلات الدورة الأولى ومناقشات المنتدى فقط. وعلى أي حال، كان السبب الرئيس لاجراء المقابلة وتحليل بيانات المنتدى هو فحص المفاهيم السابقة لدى الطلاب الذين اجري عليهم البحث للتفكير النقدي وكتابة المقالات أما هدفنا من ذلك فكان هو معرفة التاثير الذي قد يطرأ على الطريقة، التي يعالج بها الطلاب عادة، مهمة كتابة المقالات.

مفاهيم التفكير النقدي

كشف تحليل تصورات الطلاب للتفكير النقدي عن أربعة موضوعات عامة تم تصنيفها على أنها:

1. وزن حجج المؤلف المختلفة.
2. إعمال عقلك أنت.
3. التفكير النقدي باعتباره تحليلا و:.
4. القيام بتقييم صحة ادعاءات المؤلفين، أو اختبار فرضياتهم.

وقد صرح ثلاثة طلاب بعدم فهمهم لمعنى التفكير النقدي، ولم يتطرق ثلاثة من الطلاب الستة، الذين يستخدمون منتديات المقررعبر الإنترنت، لمسألة التفكير النقدي في ردودهم. ولم يكن هناك اختلاف واضح بين الطلاب في مقررات السنة الأولى والثانية.

وتوافق أربعة طلاب مشاركين مختلفين على مفهوم مشترك للتفكير النقدي باعتباره متماشياً مع فكرة الموازنة بين حجج المؤلف المختلفة للوصول إلى رأي بشأن قضية ما. ويفسر أحد الطلاب ذلك قائلا: "إفترض أنك توصلت الى التعرف على وجهة نظر اليسار واليمين في القضية، أو كلا الجانبين للموضوع، ثم حكمت بأن هذا أو ذاك على حق، فإن من الممكن أيضا أن تكتشف أن كليهما على حق (CS 2011). وتشابه طالبان في مفهومهما، حيث تتضمن فكرتهما إعمال الفكر، واظهار ما تم التوصل إليه حول قضية ما.

بني اثنان من الطلاب مفهومهما للتفكير النقدي من منظور التحليل، إما بالإشارة إلى تفكيك الموضوع أو تحليل الاسس النظرية والتطبيقات العملية.بينما أكد أربعة طلاب آخرين على عمليات ذهنية مثل تقييم صلاحية ما عبر عنه مؤلف ما، او اختبار ما طرحه من فرضيات. وعلى سبيل المثال، ركز أحد المشاركين على:

"التحقق من مصادر المؤلفين وآرائهم؛ نظرًا لأن معظم الكتاب عادة يتطلعون إلى التعبير عن نوع من الرأي أو الاتجاه" (ck2010). من هؤلاء الاربعة هناك شخصان كان لهما خبرة سابقة في مقرر أخر من مقررات الدراسات السياسة.

مفاهيم المقال

لقد قمنا بتوزيع أكثر تصورات الطلاب المسبقة شيوعًا، للمقال، الذي أفرزته هذه البيانات بين فئتين: "المقال كمفهوم" و "المقال كحجة".

ولم نجد أي فارق يذكر بين الطلاب في مقررات السنة الأولى والثانية.

وحدد ستة من المشاركين الثمانية عشر، الغرض من المقال، من منظور فهمهم أو اكتسابهم للمعرفة؛ حيث عبروا عنه هنا بالقول: "من يدرس المقرر يتعرف على مدى فهمي للقضية المطروحة وكيفية الكتابة فيها "(cs2010).

كان المفهوم الثاني الأكثر شعبية الذي ظهر بين استجابات الطلاب هو مفهوم "المقال كحجة"حيث ذهب اليه خمسة من ثمانية عشر مشاركًا، تصوروا وجود قضية جدلية كمحور يدور حوله المقال

> ومع ذلك، تشير الردود على سؤال مختلف، حول اسلوب كتابة المقالات، إلى أن المفهوم المذكور ربما كان أكثر انتشارًا. أما الوعي بضرورة استيعاب الحجج المضادة فلم يتوفر الا للقلة، على الرغم من أن هدف هذا الطالب هو تقديم مقالة متوازنة، وصّفها تعبير احدهم بقوله: بمجرد جمع كل المعلومات، أختار تلك التي أعتقد أنها تعبر عن وجهة النظر التى اعتنقها والأخرى التي نعارضها، لإظهار الاختلافات في الرأي، ضمن مقال يتسم بالتوازن. (sb2011)

ومن الأفكار الأقل شيوعًا، تلك التى تتناول دور المقالات، في تنمية المهارات، مثل مهارات التواصل، والثقافة المعلوماتية. ومن الأفكار الأخرى، التي أعرب عنها طالبان، أن المقالات تتناول "الموافقة والمعارضة حول قضية في مجال ما". فضلا عن شخصين آخرين سبق لهما الالتحاق في مقرر علوم سياسية، وآخر يبدو أنهما ميزوا بين "مقالات السياسة" ومقالات المجالات الأخرى، ووفق تعبير أحدهم:

> لا أعتقد أنها - أي المقالات السياسية - مقالات حقيقية. إنها تكرر نفسها، إليك مثالا منها: هل توافق أو لا توافق؟ لماذا هذا هو رأيك. (mk2011)

كما أوضحت المقابلات وبيانات المنتديات، أن غالبية الطلاب المشاركين، اعتقدوا أنه يجب عليهم توجيه نشاط إعداد مقالاتهم، نحو تحليل القضايا والبحث فيها، استنادًا إلى المصطلحات الأساسية، كما في هذا المثال: "إنها مسألة عشوائية، وباعتباري متقمصا لأحد أنواع البحث، فإني اقوم فقط بالبحث عن الكلمات المفتاحية والنصوص الرئيسه، كما أقضي وقتا طويلا في قراءة المجلات ذات العلاقة (mk2011).

وعلى الرغم من أن عدد المقابلات وحلقات النقاش التي تم تحليلها كان محدودا، إلا أن الارتباط بين تصورات الطلاب للمقالات، ومنهج كتابتها التي أفصحوا عنها، تدعمها نتائج مماثلة في أبحاث أخرى (Hounsell 1997؛ McCune 2004؛ Norton 1990؛ Prosser and Webb 1994)..

الصلات بين مفاهيم التفكير النقدي وفهم المقالات

أصبح من الواضح بالنسبة لـ "سارة"، أن مفاهيم الطلاب لكتابة المقالات عموما، قد تؤثر سلبًا على تنمية مهارات التقييم النقدي. كما أظهر تحليلها للبيانات عدم وجود علاقة واضحة بين مفهوم الطلاب للتفكير النقدي والطريقة المعبر عنها لكتابة مقالاتهم.

وحقيقة الأمر بالنسبة لهؤلاء الطلاب – فيما يبدو - أنه لا توجد علاقة واضحة بين كتابة المقالات والتفكير النقدي. ومع ذلك، فإنه عند استكشاف كيفية تأثير نهجهم في كتابة المقالات على تنمية التفكير النقدي، أثبت أنه أكثر ايجابية.

وترجع هذه النتائج في مجموعها، إذن، أن الأفكار المسبقة للطالب عن مهمة كتابة المقالات، قد توجههم نحو الأنشطة التي تعمل في اتجاه مضاد لتنمية مهارات التقييم النقدي. ولهذا السبب، كان لدى "فيل" سبب وجيه لإعادة صياغة الهدف من مقاله بشكل مقصود، والمشاركة في النقاش وإعادة تصميم مخططه للتقييم، لإعادة تسليط الضوء على نشاط الطالب في القراءة والبحث كجزء من الوقوف على حجج المؤلف واختبارها وتقييمها.

عملية التقييم الجديدة

تم تكليف الطلاب خلال تطبيق هذه العملية (عملية التقييم بصياغتها الجديدة) في مقرر "السياسة" في السنة الثانية ممن يدرسون عند "قبل" بمهمتي كتابه رئيسيين: مهمة تكوينية بعنوان "تحليل الحجة"، وكتابة مقال رئيس.بالنسبة لتحليل الحجة، وكان على الطلاب أن يختاروا موضوع مقال، وقد أعطوا نصين قصيرين يتجادلون في مواقف متعارضة ازاءه، ثم طلب اليهم :

1- تحديد حجة كل كاتب، في موضوع المقالة، في نقاط مختصرة،
2- اختيار واحدة من هذه النقاط - يمكن أن تكون من خلال اي من قراءاتك - وابحث عن أدلة ملموسة، ومعطيات بحثية أخرى، لاختبار صلاحيتها (اختبار الفروض)،و
3- تقييم صحة الحجة المختارة في ضوء الأدلة التي تم العثور عليها.

وعندما يتعلق الأمر بكتابة مقالهم، - أي الطلاب – أعلمهم، بأن يجعلوا هيكل مقالهم مكونا من ثلاثة أو أربعة أو خمسة تمارين لاختبار الافتراضات، واختبار الحجج الرئيسة الأخرى التي وجدوها في قراءاتهم. وكان الهدف من هيكل التقييم هذا هو إلزام الطلاب بالمشاركة في التقييم النقدي، والقيام بذلك، في سياق من الواضح أنه لا يوجد موقف، فيه، مغلق على اختيارين: إما صحيح وإما خطأ.

وبالنسبة لمهمة تحليل الحجة، تم إعطاء الطلاب تعليمات مفصلة حول كيفية تنفيذ كل خطوة، ومجموعة من الوسائط الداعمة، بما في ذلك "كيفية العمل" وهي مقاطع الفيديو التي أعدها موظفو المكتبة. وقد قدمت وسائط الدعم هذه توجيهات واضحة بشأن ما يشكل تقييمًا صالحا، وآخر سيئاً. وتضمنت معايير التقييم دقة ووضوح الخطوط العريضة للحجتين، ومدى ملاءمة الحجة التي اختاروا اختبارها، ونوعية وكمية أبحاثهم، وجودة تقييمهم لحجة المؤلف، في ضوء الأدلة التي تم العثور عليها. وقد وجد الطلاب أن كل مهمة من هذه المهام تمثل تحديا صعبا للغاية.

ويركّز التلقيم العائد (أو الأثر الناتج) لأداء هذه التكليفات، على ما يجب على الطلاب فعله لكتابة مقالة جيدة ولذا فانه:

عندما يتعلق الأمر بكتابة المقالة الرئيسة، فقد تم إحاطة الطلاب بأن المقالات الجيدة تتضمن:

1. *المشاركة*: فالمقالة السياسية هي اسهام في نقاش أوجدل، لذلك نتوقع منك، مناقشة مجموعة من الأراء المختلفة التي يتبناها الناس حول موضوع المقالة، وأسبابهم في ذلك. ثم قم بتمثيل اثنتين من هذه الآراء، في القراءات التي حللتها في مهمتك الأولى، علما بأن المقالة الجيدة تتسع أيضًا لوجهات نظر إضافية.
2. *التفكير النقدي والبحث*: نحن لا نقبل شيئاً علي أنه صحيح لأنه جاء فقط في شكل مكتوب؛ لهذا السبب نتوقع منك إجراء بحث شامل؛ لاختبار مصداقية ما قاله المؤلفون المختلفون. فلابد أن يكون بحثك ناقدا في محاولة العثور على الحقيقة.

لقد وجد "فيل" أنه كان عليه أن يميز نهجه بشكل واضح، عن المعالجة الأكثر شيوعًا، لكتابة المقال باعتباره حججا لتبني موقف ما، وكان هدفه جعل الطلاب يتخطون الأساليب التي اعتمدوها في المقررات الدراسية السابقة. فأعاد الرجل تشخيص مهمة كتابة المقال على أنها تحليل الجدال. ومن هنا فقد تعلموا منه، كيفية تحديد رأي المؤلف، وقيل لهم إنهم بحاجة إلى استخدام هذا الأسلوب لتعميق فهمهم للجدل حول موضوع المقال، وقراءة وتمحيص الحجج الواردة في عدد قليل من النصوص ذات الصلة. ويجب أن تتضمن مقدمة مقالاتهم تبيانا موجزا للمواقف المختلفة التي تم الوقوف عليها في موضوع المقال. وعندما يتعلق الأمر باختبار وتقييم ما بين ثلاث وخمس حجج لمقالهم، فإنهم كانوا بحاجة إلى التفكير في الحجج التي يجب اختبارها. وقد شرحنا لهم ذلك أثناء حضورهم "برنامج الأبحاث" الذي أعد لهم .

وكان الهدف من ذلك البرنامج، هو ارشاد الطلاب نحو طريقة لتخطيط أبحاثهم ومقالاتهم، وذلك بترجمتها الى سلسلة من المهام المنفصلة، والقيام بذلك بطريقة تعظم التحليل النقدي والعمق الفكري.

وأخيرًا، طلب منهم تجميع التقييمات التي أجروها، عن الحجج المحددة التي اختبروها لكتابة الخلاصة العامة لقضية المقال. وعند ذلك ستكون هذه أول مسودة

لمقالهم. وبعدها يحتاج الطلاب إلى النظر في أي ثغرات في أبحاثهم، واستدراك أي قضايا أخرى تحتاج إلى التحقيق، وما إلى ذلك، وسيتعين تحرير النص ليصبح بنية متماسكة.

وقد تضمنت معايير تصحيح(تقييم) هذه المقالات: مستوى فهمهم للجدل الدائر حول موضوع المقال، ودرجة تركيز مقالاتهم على قضية المقالة، والمامهم بالقضايا ذات الصلة بها، ومستوى برنامجهم البحثي، ودرجة الجودة والعمق. في أبحاثهم، ومستوى انجاز تقييمهم للحجج المتعارضة في ضوء أدلة كل منها، وسعة فهمهم لمحتويات المقررات ذات الصلة.

أما المعيار الأخير فينصرف، تحديدًا، إلى نوعية التفكير النقدي الذي تسعى مهمته التقييمية لتعزيزه. إن مستوى انجاز الطلاب في ذلك، بناء على مقياس انسيابي- متدرج مرتبط بأدائهم في مستوى صفهم الدرامي، من شأنه أن يثبت ما إذا كان "فيل" قد نجح في نهجه أم لا.

قياس فعالية عملية التقييم الجديدة

لتقييم فعالية مخطط تقييم "فيل"، قامت "سارة" بدراسة أداء الطلاب في كتابة المقالات لمقرر العلوم السياسة في السنة الثانية، وأجرت دراستها بشكل مستقل عن هيئة التدريس، وفي الوقت نفسه اتيحت لها الفرصة للاطلاع على كافة تكليفات الطلاب، ومن ثم قامت الباحثة بتحليل مسودات من تمت مقابلتهم، وما بثه المتطوعون في المنتديات، بالإضافة إلى عينة إضافية من ثمانية مقالات كل عام للطلاب الناجحين بما مجمله (ستة وثلاثون)، تتشكل من أولئك الذين يرشحون للوصول إلى درجة عالية التميز. وكان تحليل لثماني مسودات من جانب الطلاب الناجحين في المقرر الدرامي، قد تم في السنة الثانية قبل ابتكار تقييم "فيل" فتمكنت "سارة " أيضا من مقارنة فعالية نظم تقييم مختلفة وبلغت ذروتها في مقال "فيل" الخاص بعملية تقييم جديدة في تنمية مهارات التقييم النقدي لدي الطلاب. ثم تحليل محتوى التكليفات وتصنيفها باستخدام:

1- معايير التقييم ذات الصلة التي تم تطويرها واستخدامها من قبل "فيل" وأساتذته و:

2- تصنيفات كل من بلوم"Bloom's " (Krathwohl 2002) وبيجز(2003)"Biggs "

المسماه بـ" مخطط رصد عوائد التعلم الملحوظة أو الظاهرة " " Structure of the Observed Learning Outcomes" (SOLO) taxonomies.

وقامت سارة من ناحيتها بتدريس مقررات مماثلة، والتحقق من فهمها لها من خلال مناقشة المعايير ذات الصلة مع "فيل". وهنا أضافت أرضية تحليلية أخرى باستخدام التصنيفات التعليمية. وهذه تستند إلى نظريات حول كيفية تعلمنا، ووصف مراحل النمو التعليمي للطلاب، من البدايات الأساس إلى الأكثر تعقيدًا.

وقد حللت الباحثة أولاً بعض أعمال الطلاب التي كانت نتاجًا لعملية التقييم المستندة على المقالات السابقة، والتي تضمنت مراجعة للانتاج الفكري وكتابة مقال.

وفي عملية المراجعة، طُلب من الطلاب تحديد ثلاثة مواقف مختلفة في كتابات محددة لمؤلفين حيال موضوع مقال وتقديم الخلاصة، مع وضع تقدير نسبي لكل منها. وفي هذه المرحلة من التقييم، تم توجيه الطلاب لتحديد افتراضات المؤلفين المتباينة دون أن يُوجّهوا لأسلوب ما لتقييمها، فقد ترك لهم استخدام حكمهم كمستجدين في التخصص.

لم يبرز تحليل" سارة" لهذه المجموعة من كتابات الطلاب، إلا مثالًا واحدًا لنجاح أحد الطلاب في الوصول الى أدلة، حول طروحات المؤلفين داخل المقالة. صحيح أن بعض الطلاب قاموا بالمقارنة بين المواقف العريضة في موضوع ما، أو عارضوها أو قاموا بتقييم مواقف عامة بناءً على تفكيرهم الخاص، ولكن دون استكشاف الأدلة. كما استخدم الطلاب دراسات الحالة أو الأمثلة، لتقييم اقتراح يراد تعميمه.

ولم تظهر هناك علاقة واضحة بين أداء الطلاب وفقا للصفوف، وبين القدرة على تقييم المواقف العامة حول موضوع ما، ولكن الأوراق التي حصلت على تقديرات عالية الدرجات، كانت اقرب الى الاتساق بين بنيتها، والهدف منها، و التحلي بالسمة البحثية، وفي هذه الحالة كان على الطلاب أن يحكموا على مدي صلاحية طروحات المؤلف بناء على الادلة المتاحة، والمزيد من الأدلة على البحث. هذا وكان المعيار ذا الصلة بالتقييم قبل ابتكار "فيل" هو "المعالجة النقدية للمصادر والأدلة" (وهو إصدار سابق للمعيار

الذي من المفترض أن يطوره فيل كجزء من مخطط التقييم الجديد). ولا ننكر أنه تمت الإشارة ضمن ورقة تجميع البيانات إلى "التمحيص النقدي لـ الحجج والأدلة الرئيسية". لكن اللغة التي استخدمها تعكس أيضًا بعض الافتقار إلى الدقة حول ما كانت عليه توقعاته فيما يتعلق بتقييم الطلاب لمقترحات المؤلفين وأدلتهم.

ولقد أظهر تحليل سارة لعينات الطلاب المكتوبة على مدى ثلاث سنوات بعد تطبيق عملية تقييم "فيل" الجديدة، أنه كان أكثر نجاحًا في تطوير مهارات التقييم النقدي للطلاب. إذ حاول جميع الطلاب الذين حصلوا على درجة النجاح، وما فوقها، العثور على أدلة حول الطرح الذي كانوا يختبرونه وقامت بتقييم عملها باستخدام المعيار ذي الصلة الذي وضعه "فيل" للتقييم الجديد: "جودة تقييم المواقف المتعارضة حول موضوع المقالة والمحتوى الفكري في البحث." وشمل ذلك متطلبات أكثر دقة للحصول على الحد الأدنى من درجة النجاح: " كما قامت بتطبيق تعريف بلوم للتقييم على النحو التالي: "إصدار الأحكام استنادًا إلى المعايير والمستويات المعترف بها (Krathwohl 2002, 215) في تقييم موقف واحد على الأقل في موضوع المقالة، في ضوء البحث المنجز. وفي هذه الحالة، كان على الطلاب أن يحكموا على صحة المقترحات المقدمة من المؤلف بناءً على الأدلة المتوفرة.

ولتحديد المستوى العام (Stake 2004) لأداء الطلاب، استخدمت سارة التصنيف الخاص بـ "Biggs"، والذي يضع مستويات مختلفة من إتقان الطلاب لمجال معرفي ما. وتبعا لذلك يمكن ترتيب تصنيف أداء الطلاب من أدنى مستوى من "عدم الكفاءة" إلى أعلى مستوى،، مما يعني أن الطلاب يمكنهم - من بين أمور أخرى - تنظير وتعميم المعرفة بارتياح في مجال دراستهم (Biggs 2003, 19).

وقد وصفت سارة عمل الطلاب الأقل عمقا بأنه "مفكك البنية" (وفقاً لتصنيف SOLO). وهذا يعني أنه يمكن للطلاب تجميع العناصر المختلفة لمهمة التقييم بنجاح، لكنهم غير قادرين، على دمجها بشكل متكامل، أو ككل متماسك، وكان من الطبيعي توصيف العمل الأكثر عمقا بأنه يحظى بالقبول (أو الترحيب)، مما يعني أن الطلاب كانوا

قادرين على القيام بمختلف المهام المطلوبة ودمج جميع المواد التي حصلوها في جسم متماسك.

تقدير مقبول

وفي هذا التقدير ضرب الطلاب على مستوى الصف الدراسي في وحدة السنة الثانية مثالاً أو اثنين لاختبار فرض ما، كما هو الحال في هذا المقتطف، والذي يدرس الادعاء بأن خصخصة المياه تؤدي إلى ارتفاع الأسعار و مياه أقل، حيث قام سال وباركر (2000) Saal and Parker بدراسة تأثير خصخصة ووضع قواعد لاستخدام المياه في إنجلترا وويلز. وغطت الدراسة 5 سنوات قبل الخصخصة و 10 سنوات بعدها. وخلصت هذه النتائج إلى أن الخصخصة أدت إلى زيادة في أسعار المياه وأظهرت تباينا طفيفا في الكفاءة مقارنة بالقطاع العام. وقد أيدت دراسات أخرى هذه النتائج، شيفا (p22012) (2000) "Shiva".

وتم تصنيف المستوى الكلي لعمل هذا الطالب على أنه مفكك بسبب ضعف تماسكه كمقال، واتسم بالربط الواهي منطقيا بين حجج جرى اختبارها بمعزل، والاعتماد المفرط على عدد قليل من المصادر.

تقدير متقدم

هنا أظهر أداء الطلاب تقدما دراسيا بشكل عام، وقدرة أكبر على مزج الأفكار التي تجمعت معًا، بشكل متماسك، أكثر مما قام به الطلاب الذين حصلوا على تقدير مقبول، مما يضعهم في مسافة ما بين مستوى مفكك التركيب وبين مستوى الرشد، وفقًا لتصنيف SOLO. كان اختبار الطالب ومناقشة الأدلة الملموسة موجزا، أو كانت هناك المناقشة أكثر تعميما للأدلة كما في المقتطفات التالية.(حيث يختبر الطالب فرضية أن الحرية السياسية هي شرط أساسي لتحقيق الازدهار)

مثال آخر هو: الدولة الصغيرة، سنغافورة، التي كانت قادرة على توليد الكثير من الثروة على الرغم من أنها ليست سوى دولة الحزب الواحد (Cohen, 2007). أيضا، كانت

روسيا قادرة على الالتحاق بالدول المتقدمة اقتصاديا دون أن تكون ديمقراطية.. (c2012) وبالنسبة للجودة، كانت المصادر غير المنحازة ذات أعداد قليلة نسبيا.

تقدير جيد جدا

أظهر أداء الطلاب المتميزين تماسكًا أكبر بشكل عام في مقالاتهم، مع وجود علاقة ملموسة بين الحوارات ذات الصلة، وتم التحقق من الفروض التي تم التوصل إليها، وعمومًا كان هناك استخدام أفضل لهيكل المقالات، بما في ذلك المقدمة، وتنسيق الفقرات، والنتائج؛ وقد تم توصيفها على أنها تتسم بالرشد وفقًا لتصنيف "SOLO". كما أظهرت مقالات التميز، طرفا أكثر منهجية، لاختبار المقترحات وتقييم الأدلة. ويلاحظ أن بعض الأدلة التي تبناها الطلاب ما زالت عامة جدًا أو ثانوية جدًا. على أن المصادر التي تم الاعتماد عليها كان مستواها عاليا.

تقدير ممتاز

في هذا التقدير أظهر أداء الطلاب درجة عالية من التميز ووجود علاقة واضحة بين بنية العمل سواء في النقاش، أو المناظرة، أو الفروض التي تم اختبارها، والاستنتاجات التي تم التوصل إليها. وحقق العمل الإجمالي مستوى طيبا، مع تكامل سلس، نسبيًا، بين بنية المقدمة والنتائج. تم تقييم الأدلة بشكل منهجي، وتم اختبار الفروض على مستوى أفضل من العمق، كما في المقتطف أدناه:

تشير الأدلة التي تم تقييمها إلى وجود مزايا وعيوب للإدارة الخاصة بالمياه. ففي بعض الحالات، كما في هاميلتون، فشلت الشركات الخاصة في تحقيق الإدارة الفعالة التي أدت الى العديد من السلوكيات الغريبة على المجتمع، بينما نجحت شركات أخرى مثل "Thames" في إنجلترا في إدارة تتسم بالكفاءة والفعالية. وهكذا يبدو أن خصخصة المياه [كذا]، هي قضية ينظر في تجاربها كل على حدة. ومع وجود اللوائح الصحيحة ومشاركة الحكومة، يمكن للقطاع الخاص إدارة المياه بكفاءة. (Student HD22011)

لقد تم تأييد تجربة "فيل" وعلاماته، بواسطة تحليل سارة لنصوص كتابات الطلاب.

وعلى مدى السنوات الثلاث التالية لتنفيذ خطة التقييم الجديدة، وجدت باستمرار أن الطلاب الذين بلغوا مجرد النجاح، يمكن أن يصلوا إلى معيار الاختبار الأولي. بمعنى تقييم واحد على الأقل من فروض مؤلف ما، خلال اجمالي مناقشة المقال. أما الطلاب الحاصلون على درجات أعلى فقد قاموا بتقييم الفروض بطرق أكثر منهجية وعلى مستوى أكثر عمقا. ومهما يكن من أمر فان قدرة الطلاب على الارتفاع بمستوى المقالات من حيث التسلسل المنطقي، والبناء المحكم للمقالات ككل، لم يطرأ عليه جديد،وان أبدي الطلاب ذوو التقديرات الأعلى على الدوام تحسنا في هذا المقام.

والآن الى المناقشة

نستنتج مما سبق أن طريقة "فيل" الجديدة لكتابة المقالات وأبحاثها، كانت فعالة في تنمية مهارات التقييم النقدي لدى الطلاب، لأنها أدخلت في كتابة مقالاتهم، حواراً حول مواقف متعددة لموضوع ما، وليس حصر اجابة الطلاب على سؤال مغلق في صح وخطأ. كما ساعد هذا النهج الجديد الطلاب، على تنمية أسلوب بحثي للمشاركة النقدية في المواقف الجدلية المتباينة، وحجية كل طرف فيها ضمن البرنامج البحثي بدلا من الإقتصار على وضع خطة المقال. كماقدم برنامج البحث خطة لمساعدة الطلاب في تنمية القدرة على العمل الفكري المستمر. وقد أظهرت الدراسات قيمة دمج البحث والمهارات البحثية في المقررات الجامعية (Wass, Harland, and Mercer 2011;Willison 2012) وكذلك المزيد من المهارات الأساسية مثل القراءة النقدية (Clarsen2009; Hammer and Green 2011; Wilson,Devereaux, Machen-Horarik, andTrimingham-Jack 2004).

كان دعم "فيل" لطلابه بهذه الطريقة، أمرًا مهمًا بسبب التصورات المسبقة التي عايشوها، والتي يمكن أن تكون أدت بهم لمواصلة أنشطة استكمال تكليفات كتابة المقال، وهذا النهج قد يكون أثر بالسلب على مهارات التقييم النقدي لديهم. ولذلك فان غالبية الطلاب الذين تمت مقابلتهم قد فسروا مهمة كتابة مقال، على أنها توضيح لما تعلموه، أو أنه عبارة عن بلورة حجج مدعومة بأدلة منطقية. بينما فهم البعض المهمة،

على أنها الحاجة الى التوازن والحياد والمشاركة في وجهات النظر، مع مجموعات اخرى. في حين ان الأنشطة التعليمية كما وصفها الأغلبية كانت تركز على تفريغ الأسئلة الرئيسية للمقال، وعلى التقاط الكلمات المفتاحية واتمام أبحاثهم على أساسها. وعلى الرغم من أن عدد الطلاب المشاركين، كان قليلا جدا، ولا يسمح بالحكم بتعميم هذه النتائج، الا أن هناك العديد من الدراسات قد وجدت أن الطلاب لديهم تصورات[مستقلة] متشابهة وأن هناك ثمة ارتباط مؤكد بين هذه التصورات وبين أدائهم. (McCune 2004; Prosser and Webb 1994).

ولقد أعتقد "فيل" بأن التحسن في أداء الطلاب، كان ملحوظا بشدة بين الطلاب الحاصلين على معدلات متوسطة، بالإضافة إلى اولئك الذين حققوا معدلات مرتفعة على مستوى الانجاز وعلى مستوى المعدل المعتمد. وأظهر تقييم "سارة" لعملية التقييم الجديدة أنه كان فعالا في تطوير مهارات التفكير النقدي، التي استهدفها فيل، ومع ذلك لا يبدو أنه يحسن قدرة الطلاب على نسج وتلخيص نتائج ابحاثهم، ولا يستطيع الا الطلاب المتفوقون، أصحاب التقديرات العالية، أن ينسجوا أعمالهم في كل متماسك ومقنع، وليس هذا، بأي حال من الأحوال تقليلا مما تم تحقيقه، وانما ننطلق من ذلك لاقتراح مستوى إضافي من العمق، ومدى أسرع من المهارات، وفكر أوسع أفقا. وكلها مقومات ضرورية في كتابة مقال مقنع، وقد يكون ضعف الطلاب في تجميع أعمالهم، ناتج جزئيا عن افتقاد واحد من نقاط القوة في النهج المستخدم.

إن تدني مهمة كتابة المقال، من جانب الطلاب، كجزء من سلسلة أنشطة تقييمية، قد يكون ناتجا عن ضيق الوقت المتاح للقراءة الواسعة ضمن مقرراتهم جزئيا أو كليا، وربما أيضا بسبب عدم استكمال التكليفات والتقييمات برؤية ثاقبة. فهذه كلها قد تكون عوامل أو مسببات لذلك. وهناك أمر اخر - يمكن ان يكون مبيا - يتمثل في نقص أدلة الابحاث والمقالات المعتمدة والمجازة، إضافة الى الفشل المتصل في عرض أعمال الطلاب ضمن نقاشات اوسع تتعلق بموضوعاتهم، كما يرى ديترينج وجيمسون (Deitering and Jameson (2008. أن الطلبة يحتاجون الى توسيع نطاق قراءاتهم حول أي موضوع، للتأقلم مع النقاشات التي تدور حوله في الانتاج الفكري،. إن معظم الطلبة المبحوثين

لدي "فيل" كان اغلبهم من المبتدئين؛ لذا قد يكون التفسير الآخر ببساطة أن بعضهم لم يفهم المهمة بشكل كامل (Biggs 2003)، أو لم يتمكنوا من إكمالها. وعلى أي حال فان هناك حاجة إلى مزيد من العمل، للدراسة بتفصيل أكثر لتجارب الطلاب في القراءة النقدية والبحث، كجزء من كتابة المقالات.

لقد تم مساعدة الطلاب والمصححين، على حدٍ سواء، من خلال زيادة وضوح ودقة توقعات المعلمين لأدائهم لأنها ترتبط بالتقييم النقدي، كما تعكسه معايير التقييم الجديدة وتوصيفاتها. وهذا يؤكد أهمية ارساء مفاهيم واضحة، وتحديد واضح لأشكال التعلم المرغوبة كجزء من ممارسة التعليم والتقييم. كما قد تكون التصنيفات التعليمية مثل Bloom's (Krathwohl 2002) and Biggs's (2003) SOLO أدوات مفيدة لمساعدة المدرسين الأكاديميين على وضع تصور وصياغة كل من التمهيد المطلوب لتحقيق نتائج التعلم الأساسية، وكذلك المستويات المستهدفة للأداء العام لكل مرحلة

الخاتمة

ان المقالات شكل من أشكال الكتابة المتقدمة دائمة التطور مع مرور الزمن، ونظرا لهذه المكانة، فغالبا ما يكون المقال هو خيارنا الأول، لتقييم أولئك الذين يعملون في العلوم الإنسانية والإجتماعية. ومع ذلك، فقد أوحت تجربتنا بالحاجة إلى فحص افتراضاتنا بشكل حاسم، فيما يتصل بكتابة المقالات وتنمية مهارات التقييم النقدي لدى الطلاب، ولقد اكتشفنا أن تعليم الطلاب استخدام نموذج يُبنى فيه المقال حول قضية جدلية يمثل، على وجه الخصوص، عائقا أمام ممارسة التفكير النقدي والمشاركة في المناقشات داخل المقررات. وعلى النقيض من ذلك، فإن إعادة صياغة كتابة المقالات كإسهام في النقاش، وتعليم الطلاب المهارات اللازمة لتوضيح الحجج، واختبار، وتقييم، المقترحات، قاد المبتدئين إلى ممارسة التفكير النقدي الأساس. كما أسهم في تقديم أنشطة وأساليب دقيقة موجهة لتنمية هذه المهارات. كما أسهم في نجاح مخطط التقييم.

المصادر

Andrews, R. 2003. "The End of the Essay?" Teaching in Higher Education 8 (1): 117–128.

Biggs, J. 2003. Teaching for Quality Learning at University. (second edition). Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Clarsen, G. 2009. "Challenges of the Large Survey Subject: Teaching and Learning How to Read History." Paper read at The Student Experience: Proceedings of the 32nd HERDSA Annual Conference, July 6–9, 2009, at Darwin.

Davies, M. 2006. "An 'Infusion' Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate." Higher Education Research and Development 25 (2): 179–193.

Davies, M. 2011. "Introduction to the Special Issue on Critical Thinking in Higher Education." Higher Education Research and Development 30 (3): 255–260.

Davies, M. 2013. "Critical Thinking and the Disciplines Reconsidered." Higher Education Research and Development 32 (4): 529–544.

Deitering, A.-M., and Jameson, S. 2008. "Step by Step through the Scholarly Conversation: A Collaborative Library/Writing Faculty Project to Embed Information Literacy and Promote Critical Thinking in First Year Composition at Oregon State University." College and Undergraduate Libraries 15 (1): 57–79.

Hammer, S., and Green, W. 2011. "Critical Thinking in a First Year Management Unit: The Relationship between Disciplinary Learning, Academic Literacy and Learning Progression." Higher Education Research and Development 30 (3): 303–315.

Hounsell, D. 1997. "Contrasting Conceptions of Essay-Writing." In The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education, edited by D. Hounsell and Noel Entwhistle F. Marton. Edinburgh: Scottish Academic Press. 106–125.

Krathwohl, D. R. 2002. "A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview." Theory into Practice 41 (4): 212–218.

Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. 1985. Naturalistic Inquiry. Newbury Park, CA: Sage.

McCune, V. 2004. "Development of First-Year Students' Conceptions of Essay Writing." Higher Education 47: 257–282.

Moore, T. 2004. "The Critical Thinking Debate: How General Are General Thinking Skills?" Higher Education Research and Development 23 (1): 3–18.

Moore, T. 2011. "Critical Thinking and Disciplinary Thinking: A Continuing Debate." Higher Education Research and Development 30 (3): 261–274.

Mummery, J., and Morton-Allen, E. 2009. "The Development of Critical Thinkers: Do Our Efforts Coincide with Students' Beliefs?" In The Student Experience:

Proceedings of the 32nd Higher Education Research and Development Society of Australasia Annual Conference, Darwin: 306–313.

Norton, L. S. 1990. "Essay-Writing: What Really Counts." Higher Education 20: 411–442.

Prosser, M., and Webb, C. 1994. "Relating the Process of Undergraduate Essay Writing to the Finished Product." Studies in Higher Education 19 (2): 125–138.

Race, P. 2009. "Designing Assessment to Improve Physical Sciences Learning." In A Physical Sciences Practical Guide. Hull: Higher Education Academy.

Schwandt, P. 1994. "Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry." In Handbook of Qualitative Research, edited by N. Denzin and Y. Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R. E. 2004. Standards-Based and Responsive Evaluation. Thousand Oaks, CA: Sage.

Vardi, I. 2000. "What Lecturers Want: An Investigation of Lecturer's Expectations in First Year Essay Writing Tasks." In First Year Experience Conference, Eds. Brisbane, QLD. December 18, 2012. http://.www.fyhe.com.au/past_papers/papers /VardiPaper.doc.

Wass, R., Harland, T., and Mercer, A. 2011. "Scaffolding Critical Thinking in the Zone of Proximal Development." Higher Education Research and Development 30 (3): 317–328.

Willison, J. W. 2012. "When Academics Integrate Research Skill Development in the Curriculum." Higher Education Research and Development 31 (6): 905–919.

Wilson, K., Devereaux, L., Machen-Horarik, M., and Trimingham-Jack, C. 2004. "Reading Readings: How Students Learn to (Dis)Engage with Critical Reading." Paper read at Transforming Knowledge into Wisdom: Holistic Approaches to Teaching and Learning. Proceedings of the 2004 Annual Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia, at Miri, Sarawak.

الفصل السادس عشر
وضعية الانتقادية في مرحلة الدكتوراه: مدخل إبداعي

إيفا م. برودين
Eva M. Brodin

"نعم، إننا مقبلون هنا على إعادة تشكيلك"، كانت هذه هي العبارة، التي قالها أحد المشرفين، لواحد من طلابه في بداية مشواره الدرامي، للحصول على درجة الدكتوراه. ويبدو أن هذا هو ما يفعلونه في هذه المرحلة الدراسية، إنهم يجعلون (يصنعون) منا باحثين وأقصد بذلك أنهم يجعلوننا نفكر بطريقة أخرى. ويمكنك القول إنهم نجحوا في ذلك معي باستخدام التفكير النقدي. إن الذي ينبغي أن تعرفه أن عليك أن تكون ناقداً لكل شيء - مرة أخرى - لكل شيء تقرؤه. ويبدو لي أن هذه هي نقطة البداية في كل قاعات البحث (جلسات السيمنار) حيث يكون على الطالب أن يناقش النصوص ويتأملها ويعلق عليها. (عن مقابلة لطالب دكتوراه في التربية اسمه:بل)

إن المطالبة بالتنمية الحثيثة للفكر المتعمق، في دراسة الدكتوراه، تلقى اهتماماً جدياً، ما دام طلابها يمثلون ريادة (قادة المستقبل) في المجال الأكاديمي والاجتماعي. وبناءً على ذلك فإنهم في حاجة إلى الإعداد الجيد للتواؤم مع التغييرات السريعة في المجال الأكاديمي، وعلى نطاق المجتمع بأكمله، بشكل مدروس ومتأن وتدريجي، وبطريقة أكثر عمقاً ومسؤولية، ويذهب مثل هذا الاهتمام إلى ما هو أبعد من الفهم التقليدي للتفكير الناقد من منظور النقد الاستدلالي أو المنطقي، إنه يتضمن أيضاً المراجعة الناقدة للذات والسلوك النقدي عموماً (Barnett 1997).

واستناداً إلى العديد من الدارسين الذين يرجحون وجود علاقة وثيقة بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي (Baer and Kaufman 2006) فإني أطرح، في هذا الفصل، رؤية مؤداها أن الانتقادية من بين هذه الأنواع جميعاً تشتمل على قدر كبير من الإبداع. ويبين والترز (Walters (1994, 11 أن صاحب التفكير النقدي، يدرك متى يكون استخدام القواعد الصارمة للشكل المبدع: للتوثيق والتدليل ولاستكشاف الإمكانات الحديثة والإجراءات التجديدية المبتكرة والحديثة، ومعالجة القضايا الخصبة. ولسوء الحظ فإنه يبدو أن هناك كثيراً من العقبات، التي تواجه طلاب الدكتوراه في مسار مساندتهم للترقي لمستوى الشخصية الناقدة التي تجمع بين القوة والإبداع. إن مرحلة الدكتوراه معايشة للعاملين والأفعال، والمواقف، والأدوات، والحرف، والقواعد، والأدوار، والعلاقات، (Lee and Bound 2009) وهذه جميعها لها تأثير محوري على النمو الدراسي والشخصي للطالب من جانب، ومن جانب آخر فإن التقاليد النظامية، والمشرفين المتابعين، والباحثين المساعدين، ومصالح الممولين، والجداول الزمنية المحددة، يمكن أن تكون عوامل محفزة لتنمية النقدي الإبداعي لدى طالب الدكتوراه، من جانب آخر.

وفي مقابل هذه الخلفية، فإننا سنقوم بمناقشة المقومات التعليمية للوصول بطلاب الدكتوراه إلى مستوى الدارسين الناقدين والمبدعين، عند الحديث عن إطار نظري مكون من توليفة مبنية على تصور بارنيت (1997) Barnett عن الانتقادية في التعليم العالي، إضافة إلى فلسفة أرندت (1958) Arendt السياسية عن إنسانية الإنسان، والتصور الذي نعرضه هنا، يعكس موجزا لتجاربي الشخصية في إجراء البحوث، ومتابعة العمل الجاري في دراسة الدكتوراه، خلال جمع من الكليات. وسنستخدم داخل الفصل أمثلة توضيحية من مقابلاتي التي أجريتها في إحدى دراساتي، حول طلاب الدكتوراه في أربعة مجالات (الأداء الموسيقي - العمل التربوي - الطب النفسي - الفلسفة النظرية) في أربع جامعات سويدية مما جرى عرضه بالتفصيل في موضع آخر (Brodin, 2014).

لماذا يبزغ الإبداع من خلال التفكير النقدي

على الرغم من الكثرة الملحوظة في الإنتاج الفكري، حول التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، فإنه من النادر أن نجد لهما تعريفا واضحا عند الأكاديميين في الواقع العملي، ومع ذلك فقد وجد مور Moore (2013) من خلال مقابلاته لأكاديميين، أن فهمه للتفكير النقدي جاء على أنه: إصدار الأحكام والتمحيص، والأصالة الفضة، والقراءات الحساسة (اللماحة)، والرشد، والاستغراق الإيجابي في المعرفة، وكذلك التأمل الذاتي. أما بالنسبة للإبداع فقد توصل (جاكسون) إلى أن الأكاديميين بصفة عامة يفهمونه من منظور الأصالة، والخيال، ومواجهة المشكلات. ومن جانب آخر فإن نتائج بحوث الإبداع ينظر إليها على أنها لا تنطوي فقط على الأصالة وإنما يضاف إليها الصلة الوثيقة بحاجة المجتمع (Bennich-bjÖrkman 1997).

ومع أن هذه الدراسات، لها قيمتها، في فهم معنى التفكير النقدي والتفكير الإبداعي لدى الدراسين، إلا أنها لا تعالج العلاقة الحيوية بين هذه الظواهر دراسيا. ويبين لنا بروكفيلد(1997) Brookfield أن أصحاب التفكير النقدي، على دراية بالأفعال الناشئة عن العادات والقيم والمعتقدات والقوانين الأخلاقية، في دائرة تخصصهم، ومن ثم ويقومون بإعادة النظر فيها وإعادة تفسيرها، ليحرروا أنفسهم من الطرق غير المتناغمة في الحياة. وهناك انطباع يقدمه لنا بارنت Barnet(1997)، يرى أن الانتقادية في أصلها العميق تنطوي على عملية (تحرر) شخصية واجتماعية، يدرك الفرد خلالها أن العالم يمكن ان يكون عالما مختلفا عما هو عليه.

"إن التأمل والتفكير النقدي يحتويان على لحظات، يتم فيها بزوغ بدائل من عمل الخيال" (المصدر السابق p.6) ومن المؤكد أن المأتي أو المقاربات الحرة والمبدعة من هذا النوع مطلوبة لأصحاب التفكير النقدي، من أجل تحاشي التسلط العلمي، والتهيؤ لميلاد نماذج، أو أطر معرفية جديدة Kuhn(1962). كما أن هذه المقاربات تعد أيضا ضرورية جدا من المنظور الدرامي الأوسع، للوصول بطلاب الدكتوراه إلى دراسين لا يكتفون بالمهارة في اكتشاف الحدود بين أنواع المعرفة (أو قراءة خريطة المعرفة) "بل يمكنهم دمج الأفكار، وربط الفكر بالفعل، واستلهام الأفكار أو الرؤى، مع نظرة ثاقبة نحو المستقبل (Boyer 1990, 77).

وبالنظر إلى العلاقة التكاملية بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، فإنه يكون من

الصعب، في كثير من الأحيان، التمييز بين الظاهرتين في الإنتاج الفكري. وعلى سبيل المثال فإن *التفتح الذهني والحكمة* مظهران لسد الفجوة بين الفكر الإبداعي والاستدلال العقلي في البحث المفاهيمي (Fusco 2006) وكذلك فإن مفهومي الأصالة والتفرد كثيرا ما يكونان قاسما مشتركا، بين كل من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، في دراسة الدكتوراه (Brodin 2014). والأمر يصل إلى أبعد من هذا حيث اقتُرح حديثا المصطلح المزجي *الإبداع النقدي* كمفهوم منهجي في البحوث الجارية لتنمية الممارسات في التوجهات المتحررة أو الطليقة راجع:

(McCormack and Titchen 2006 Ragsdell 1998; 2001;
Titchen and cCormack 2010)

وقد استخدم هذا المفهوم أيضا لوصف عمليات التحويل التعليمي لطلاب الدكتوراه إلى دراسين ذوي مسؤولية، يستطيعون التعبير عن إبداعيتهم النقدية في المعرفة والسلوك والحديث (Brodin and Frick 2011)

وتعتبر بايلين (Bailin 1993) أنه لما كان التفكير النقدي والتفكير الإبداعي يبدوان وجهين لعملة واحدة، فإن الفصل بين هذين النهجين في التفكير يعد مضللا في التطبيق. وتطرح الكاتبة (بالين) من ثم بديلا يتمثل في مفهوم يشمل الجميع ألا وهو الفكر السليم. وهذا المفهوم الأخير يتم غرسه من خلال تدريس التخصصات المقررة كنماذج لطرح الأمثلة والاستفسارات. إن كون الإنسان يفكر نقديا فإن ذلك يعني إكساب الطلاب القواعد المنظمة لتنميتهم معرفيا، في نطاق حل المشكلات أو القضايا. وطرق البحث، ومعايير تقييم الجودة. وبالنسبة لكون الإنسان إبداعيا فإن ذلك يتضمن معايشته للطبيعة مفتوحة النهايات والديناميكية للمعرفة النظامية (المقررة) أيضا ومهما يكن الأمر، فإن التمييز النظري بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي أمر جدير بالاستمرار خلال دراسة الدكتوراه نظرا لضرورة تهيئة الطالب اجتماعيا لتقاليد الدراسة النظامية (.weidman 2010، Golde 2010) ومن ثم، فهو أمر له قيمته نظرياً.

وعند دراستي التي اعتمدت على مقابلة 14 طالب دكتوراه، من أربعة تخصصات،

فقد ربط الطلاب، في المقام الأول، بين التفكير النقدي وبين "الحصول على الدرجة الجامعية تبعا للقواعد المتبعة. أما بالنسبة للتفكير الإبداعي فإنه أقرب ارتباطا من التفكير النقدي "بالعقلية المتفتحة" إزاء استقبال الجديد من المعرفة (Brodin 2014). وقد تم الربط بين كلا النوعين من التفكير النقدي والإبداعي بالاعتراف الأكاديمي، ويترجم ذلك بأن على الطالب أن يكتب رسالته في شكل قابل للنشر: وعليه أن يظهر ذلك في الواقع العملي باستقلاله الذاتي أو التعبير عن شخصيته المتفردة.

وعلى الرغم مما سبق من رؤيتهم(أي الطلاب) لمفاهيم التفكير النقدي والإبداعي في المسار التعليمي للدكتوراه، فإن الملامح الإبداعية للتفكير السليم كما هو الواضح لدينا، لا تلقى تشجيعا في بيئاتهم البحثية. وهذه الحقيقة هي التي أدت بنا إلى البدء في بحثنا الحالي. وهكذا فإننا نحتاج إلى طرح الأسئلة التالية: ما نوع الفروض التي ينبغي معالجتها في مرحلة الدكتوراه؟

ما نوعية البدائل التي يلقى طلاب الدكتوراه من خلالها ترحيبا أو تشجيعا ليطلقوا العنان لخيالهم؟

إن هذه الأسئلة يجدها القارئ في ثنايا عرضنا لمقومات البيئة المهيئة للانتقادية

الإطار العام للمقومات التربوية للانتقادية

تصور الانتقادية criticality

يرى بارنيت (1937) Barnett أن الغرض من التفكير النقدي، يمكن إجماله في ثلاثة أشكال من الانتقادية، إذا اجتمعت معا فإنها تكوّن الإنسان الكامل الناضج نقديا: أولها المنطق النقدي إزاء *المحتوى المعرفي* المقرر. وثانيها التأمل النقدي *للذات* (إزاء الذات) وثالثها السلوك النقدي إزاء الخارج. وتتمثل المشكلة في التعليم العالي. وفقا لما يراه "بارنت" في أن طلاب التعليم العالي يتلقون تدريبا في المنطق (الاستدلال) النقدي، في حين أن النوعين الأخيرين الموجهين نحو الذات، ونحو الخارج، لا يأخذان حقهما من الاهتمام. ويستتبع ذلك، أن الطلاب يتعلمون كيف يزدادون في المعرفة الرسمية[المقررة] ممارسة للنقد بدرجة أكبر مما يحدث مع النوعين الأخيرين. ومن المهم بالنسبة لهذا الفصل أن

نضع في الحسبان، أن الوسط الأكاديمي هو العالم الفعلي (الحالي) لمعظم طلاب الدكتوراه، حيث أنهم - هنا – يفكرون، ويتصرفون، ويتحدثون ويأكلون، ويضحكون، ويبكون حتى إنهم، في بعض الأحيان يغشى عليهم نائمين بين زملائهم، أو أعضاء مجتمعهم الجامعي، خلال سنوات الدراسة. وتعد البيئة "الأكاديمية" هي، أيضا، المكان الذي ينبي معظم الطلاب من خلالها أنفسهم بحيث يصبح كل منهم ذاتا دراسية. وهكذا فإن تأمل الذات نقديا وكذلك التصرف (الفعل) الناقد في دراسة الدكتوراه يحتاج إلى أن يكون موجها بالقدر الممكن نحو عالم "الأكاديمية" (بكل القضايا المعرفية التي يحملها ذلك التعبير) باعتبارها - في النهاية - موجهة إلى المجتمع ككل. ومالم يجبر طالب الدكتوراه، على تأمل ذاته الدراسية، والسياق الأكاديمي، الذي دُفع للحياة فيه، فإننا لا نتوقع منه، أن يكون مؤهلا، لتأمل الذات نقديا، ولا أن يزاول السلوك النقدي في أي سياق آخر (بيئة أخرى).

ويذهب "بارنيت" إلى أبعد من هذا. إنه يزعم أن الطلاب في التعليم العالي قلما يصلون إلى المستويات العليا من الانتقادية. وهذه الانتقادية التي من المفترض أن يبدؤوا منها التساؤل أو (الزلزلة) للقوالب السائدة بأنفسهم من خلال منحنى تحول نقدي يتضمن التغيير الجذري الاجتماعي والشخصي للفرد. وهنا نجد أن الواقع يخالف ذلك، فالانتقادية مكبلة داخل عملية آلية وبراجماتية، لا تنطوي على طموحات تتحدى المشهد العام في واقعه، وهكذا فإن التفكير النقدي يعمل معتمدا على دعم النماذج الفكرية الموجودة. أما التأمل النقدي للذات فينحصر في عملية تثبيت الذات في الوضع القائم، ومن ثم يصبح التصرف النقدي نوعا من حل المشكلات، حيث تتعامل الأفعال ضمن عالم مضمون الثبات.

وعلى الرغم من مرور عقدين من الزمان على طرح (بارنيت) لمقولته الناقدة لحالة التعليم العالي، فإني لا أتردد في القول، إن الصورة التي عرضها لم تتغير كثيرا على أرض الواقع على الأقل بالنسبة لدراسة الدكتوراه. فما تزال الانتقادية السائدة، محكومة بالاستدلال النقدي (الصوري)، وقلما يصل التفكير النقدي إلى ذروته في المنحنى النقدي في أي من مجالات الانتقادية. ولعلك تعجب لماذا؟ من المؤكد أن الأمر كما عرضه علينا

"بارنيت" فإن الظروف يمكن تفسيرها بحقيقة أن الجامعات تقدم ما يطلبه المجتمع: أناس نشطين يعملون في تنفيذ الأجندات الآلية والبرامجانية. ومهما يكن من أمر، فإن هناك طريقة أخرى لشرح هذا المناخ، وذلك من خلال القاء نظرة عن قرب على المقومات أو الشروط التعليمية للوصول إلى المستوى التعليمي الأكفأ لمسار الدكتوراه.

المقومات التعليمية من خلال (عدسة حنا أرندت)

لقد قامت حنا أرندت Hanna Arendt (1958) برصد أعلى الأنشطة الاجتماعية الأولية للكائن البشري من منظور ثلاثة أنشطة: الشغل labor والعمل work والقرار السياسي، والتي سيتم تناولها، بتفصيل أكثر، خلال الفصل الحالي. وقد انطلقت الكاتبة من افتراض أن الأنشطة الثلاثة المذكورة كلها مقومات ضرورية لوجود الإنسان المتحضر. وتسلط المؤلفة الضوء، على المكانة العالية للشغل، في المجتمعات الحديثة والمعاصرة. وهو الأمر الذي يؤدي إلى أن يكون الكائن البشري خاضعا لآليته الخاصة.

وكما سنرى فإن هذا المناخ يعد في كثير من الحالات، معبرا أيضا عن الوضع الخاص بطلاب الدكتوراه. وهكذا فإن دراسات الدكتوراه تفهم بشكل أساس في هذه الحالة على أنها أنشطة اجتماعية للتعلم تصنف على أنها شغل، وعمل، وسلوك (قرار) سياسي وبالنظر إلى الهدف من هذا الفصل فإن المعاني الأصلية لهذه المفاهيم من منظور (ارندت) سيتم تناولها بشكل أكثر تفصيلا، ومن خلال علاقتها بالسياق الأكاديمي تحديدا. وهكذا فإني سأطرح الكيفية التي يمكن يفهم بها الشغل، والعمل، والسلوك السياسي أكاديميا، ثم كيف تتجسد هذه الأنشطة، أو لا تتجسد، في دراسة الدكتوراه. ويشتمل مثل هذا الإطار العاكس للسياق بالضرورة، على أساس راسخ من المفاهيم ذات العلاقة بالانتقادية، باعتبار أن الروح النقدية والإبداعية، تحتل مكان القلب من الدراسة والبحث.

وتجيء النقطة الفارقة من أن أنشطة الشغل، والعمل، والسلوك السياسي تكشف عن تنوع أو اختلاف في مقومات التفكير الإبداعي، مما قد يؤثر بدوره على الانطباع الخاص بما يمثله الحجم المتبقي للانتقادية.

الانتقادية أثناء الشغل: مقاربة استفسارية

منذ سنتين مضتا، قام باحث مشهور في تخصصه، بإصدار كتاب عن موسيقار أقوم أنا، أيضا، بالبحث حوله. وجاء في بحثه هذا أن هذا الموسيقار درس في مدينة ما بين سنة كذا إلى سنة كذا ووقع لدي أن هذه المعلومة جديدة تماماً علي! ذلك أن ما عندي من معلومات أن هذا الأمر كان بين سنتين أخريين. فقمت بالكتابة إلى الباحث المذكور: أين مصدرك؟ ... إنها معلومة جديدة علي تماماً، ثم جاءت الإجابة: إن هذا الخطأ وقعت فيه أثناء الكتابة. أمعقول هذا؟ هل يمكن للرجل أن يكتب شيئاً خطأً؟ ...إذ لم يخطر ببالي أبدا أن يخطئ هذا الباحث الكبير، وبالفعل كانت هذه الواقعة حجر الزاوية في أن أكون نقدياً ولو بقدر بسيط. (طالب دكتوراه في الأداء الموسيقي).

وتبعاً لمفهوم أرندت (1958) فإنه لا تعرف للشغل بداية ولا نهاية، وإنما يتكون من عملية لا نهائية من الكدح الضروري للحياة. ولعل هذا هو السبب في أن البشر، يعيدون إنتاج أنفسهم للجيل القادم. وليكن، حتى، من خلال العمل من المنزل. ومن ثم فإن نتائج الشغل سريعاً ما تستوعب وتستهلك، ولا يتبقى شيء ينهض بالذهن بشكل ملموس. ولهذا السبب فإن قيمة الشغل لا تتبدى في المنتجات، وإنما في مجرد الكفاية الإنتاجية. ولما كان الشغل هذا نشاطا إنتاجياً، فإنه من المستبعد أن يضيف ملامح جديدة. وذلك على الرغم من أنه يمثل أساساً لا غنى عنه لوجود المستويين الأعلى لكل من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي. ذلك أنه من غير الملائم أن نقيم فقرة من النقد أو الإبداع في سياق دراسي، بدون الاستخدام السليم للمصادر. وبالنسبة لدراسة الدكتوراه فإن أنشطة الشغل يمكن أن يكون لها تأثير عميق على التجارب البارزة للطلاب في تفكيرهم النقدي المصاحب للدراسة كما هو واضح فيما سبق.

ويكمن الشغل، أيضاً، في عدد من الأنشطة، مثل تجميع البيانات والكتابة، وهي التي تسهم أيضاً في إعادة الإنتاج الأكاديمي، ومما يجعل أنشطة العمل مسألة محسومة الأهمية، هو وجودها في مقاربة التساؤل. إذ من الواضح أن مقاربة التساؤل تشيع بين طلاب الدكتوراه، لأنها توجه بصفة عامة لنظريات وطرق البحث، والنتائج التي يتم الوصول إليها سواء في عملهم أو عمل الآخرين، إذ ينبغي أن تفهم النظريات وطرق البحث

وتستخدم بدقة، كما أن النتائج ينبغي أن تبنى على أساس متين.

منذ فترة ليست بالبعيدة، قمت بقراءة بعض المقالات، ومن ثم استطعت أن أعد مراجعة بنفسي لهذه المقالات، وفي هذه المرحلة لم يكن هناك جدل كثير حول الطريقة التي استخدمتها، ما دمت قد حاولت أن أكون أكثر صرامة. ثم سألت نفسي: كيف سيمكنهم أن يتبينوا أن هذه هي الطريقة التي ينبغي اتباعها (طالب دكتوراه في الطب النفسي).

ومن المؤكد أن طلاب الدكتوراه يحتاجون إلى التزود بقدر كاف من مهارات البحث والفهم، داخل المجال الذين يجرون بحوثهم فيه، وإلا فإنهم لن يستطيعوا المشاركة النقدية في أي حوار درامي. إن هذا الجانب من الشغل، ليس موضع خلاف. إنما تنشأ المشكلة عندما لا تلقي ملكة الإبداع عند الباحث تشجيعا. ويترتب على ذلك أن يصبح الطالب محكوما بالقواعد المنظمة للشغل. وبناء على ذلك يبقى محروما من المناقب الإبداعية. إذ بدون مجال للإبداع فإنه لن يجد الفرصة لطرح الأسئلة.

إن طالب الدكتوراه عليه، كإنسان فرد، أن يقوم بالبدء بالاطلاع الواسع حول موضوعه، وعندما يجيء الدور على إجراء التجارب، فإنه يفترض أن أكون أديت كل ما هو مطلوب. وفي هذه المرحلة لا أحس بأنني مبدع، لأن ما قمت به هو مجرد تنفيذ ما تم التخطيط له. على الجانب الآخر فإنني أحس بأن بيئتي الجامعية مبدعة، وأن مشرفي أيضا شخص مبدع. لقد تحدثنا مرات ومرات، حول تساؤلات البحث وكيف نقوم بواجبنا. وعن أفكار متعلقة بذلك، لكني لم أشعر بأني الشخص الذي يفتح (يطرح - يقدح) الأفكار (طالب دكتوراه في الطب النفسي -الأمراض العقلية).

إن المشرفين الذين، يوجهون طلابهم بصرامة، يعدون واحدا من أشد العوامل الحاسمة في حصر الطالب، أو تقزيمه، أو تحويله إلى مجرد شغيل. وفي بعض الحالات يخضع توجيه المشرف لجدول زمني محدود (مثل لا وقت لدينا للوقوع في أخطاء) أو للجهة المانحة (ليس هناك مجال لأفكار أضافيه أو أفكار أكثر) إن توجه المشرف يجد جذوره في التعليمات، أو الآراء الشخصية حول طبيعة التعلم. ومع كل هذا فإن بعض

الذين يقعون تحت إشراف صارم تبقى لديهم القدرة على أن يجدوا مخرجا للإبداع والخروج من دائرة العمل الآلية.

منذ حوالي العام بدأت في قراءة كتب كثيرة خارج دائرة الفلسفة. وجل هذه الكتب في العلوم الاجتماعية أو التاريخ. وعندما قُبلت في مرحلة الدكتوراه كنت أشبه بشخص بضطجع، ظانا أن كل شيء سيمضي على ما يرام. وقد قمت بكل ما أمروني به. وبعد ذلك ما عليّ إلا أن أنشر وقد انتهى الأمر... ثم لم يكن الأمر كما تصورت، لقد أدركت أني أمام حالة شديدة من الملل المهلك، وأني لن أتطور. ولما أدركت هذا المعنى جاءت القراءة التي واصلتها لتجعلني أكثر ابداعا (طالب في النظريات الفلسفية)

الانتقادية في العمل: مقاربة معبرة

شعاري الذي أطلقه على العمل في الدكتوراه، وكأنه ملصق على لحاقي، عندما يسألني الناس، إلى أي مرحلة وصلت الآن دراستك للدكتوراه؟ أجيب أني قطعت شوطا طويلا، وأني مشغول الآن بوضع المخطط. وأن تصوري لها ولهذا المخطط بدأ يأخذان وضعهما. ولقد كبر الحجم ولكن على أن أربط حلقاتها بعضها بالبعض. وأنا منهمك الآن في إخراج ذلك للوجود. وأنظر إلى ذلك باعتباره ابداعا (طالب دكتوراه تربية)

إن العمل في الدكتوراه وفق "أرندت" له بداية محددة، ونهاية محددة، كذلك. وهو يعتمد بتوصيف المحترفين على المعرفة الكافية، والمهنية في الممارسة. وفي الوقت الذي يعتبر الشغل lobor فيه محصورا في آليته، فإن إنتاجيته تعد الآن مجرد وسيلة لتصنيع منتجات دائمة غير متطورة، تعيش مستقلة عن مبدعيها الأصليين متى اكتمل تكوينها، بينما العمل work على العكس من ذلك يتسع لكثير من الفرص للتفرد والإبداع.

وفي دراسة الدكتوراه يجيء الدور على عرض نتيجة العمل في البحث أو الرسالة المقدمة لنيل الدرجة. وحسب رواية طالبي دكتوراه فإن اثنين من أنشطتهما العامة، كانا ذا علاقة بعملهما خلال إعداده: أولاهما إجراء التحليل، وثانيهما كتابة النتائج التي تتضمن إضافة جديدة للمعرفة. وهكذا فإن مقاربتهما النقدية التساؤلية ترتبط الآن بالمقاربة المعبرة expressive التي تحمل احتمالا بأن تُسمع صوتهم الإبداعي والمتفرد.

ووفقا لفهم طلاب الدكتوراه للإبداع، فإنه يتضمن كيفية ما، لجعلك مقبولا عند القراء. إنه قد يكون أمرا من قبيل، تقديم أفق جديد، أو ربط بين النظريات وطرق البحث. ومع ذلك فإنه عندما يأتي الدور للتعبير عن الصوت الإبداعي والمتفرد، كي يكون مكتوبا، فإن كثيرا من الدراسين يشعرون بأن عليهم ألا يطلقوا لإبداعهم العنان، حتى لا يؤثر بالسلب على جودة عملهم. لقد علمتهم التجربة أن يُخضعوا صوتهم للأسلوب والشكل السائد للأعمال الفكرية. إن الرسالة ليست قطعة فنية.... أعني أن عليها بالأساس أن نلتزم بنفس الطابع وربما كان من الأفضل أن نلتزم بنفس الحيز.

> إن من الطبيعي، أن يكون لك أسلوبك الخاص في الكتابة. وقد حاولت أن أفعل ذلك. ولكن وجدتني وكأني منحازٌ إلى التعبير عن الأفكار، أكثر من تعبيري عن أسلوب الكتابة الذي يتمتع بأهمية جوهرية. ويرجع السبب في ذلك إلى أني طالما فعلت ذلك (قللت من أهمية الأسلوب) فإن الرسالة ستصبح أشبه بالثرثرة البعيدة عن التعبير عن مسارات أفكاري. إن وضعك ككاتب يجعلك تستخدم أسلوبك الخاص، وذلك ما يجعل لك بصمتك على العمل، ويختلف الأمر مع كتابتك للرسالة. فبصمتك هذه لا مكان لها. مما يجعل الأمور سيئة (طالب في الأداء أو العزف الموسيقي اسمه Mu)

وفي مقابل هذه الخلفية، توجد أخرى عكسية فحواها: أن دراسي الدكتوراه يبدون أقل دراية، بكيفية التعبير عن صوتهم الخاص، كتابة. والسر في ذلك أن النص المكتوب لا يسهم في الإضافة إلى المعرفة فحسب، وإنما يفصح عن شخصية صاحب النص. وفي هذه الحالة فإن التأمل النقدي للذات، يمكن أن يكون أداة ناجحة وقوية لإعلاء صوت الدارس، والتعبير عنه في مسارات إبداعية. ومع ذلك فإن دراسي الدكتوراه لا يستخدمون أساسا هذا النوع الإبداعي من التأمل الذاتي في إعدادهم محتوى رسائلهم. إن اهتمامهم ينصرف، بدلا من ذلك، إلى التأكد من أنهم يعرضون أطرهم النظرية والمنهجية بشكل صحيح وأنهم يتسمون بالحياد في تناولهم لبياناتهم، وأن تكون لغتهم فصيحة، وواضحة بما فيه الكفاية. ومن الأمور التي لا تحتاج إلى توضيح أن الدارسين الذين يصلون إلى مستوى عال من التمكن، يستفيدون أيضا من التأمل الذاتي الناقد في التعرف على مواطن الضعف في رسائلهم التي يمكن أن يرصدها من يقرؤها.

ويبدو أن الجانب الشائع في التأمل الذاتي الناقد، لدى طلاب الدكتوراه هو تحاشي انتقدات المجتمع العلمي؛ وبناء على ذلك فإن الهدف من تحاشي الانتقادات من خلال التأمل الذاتي الناقد للطلاب، هو إثبات الوجود أكثر منه سبيلا لتنمية الإبداع. وهذا يبين الكيفية التي يتحول بها الشغل إلى عمل ذي طابع نقدي. وبالنظر إلى ثقافة قاعة البحث (السيمنار) الناقدة، فإني أميل إلى اعتبار أن العناية الكبيرة للتأمل الذاتي الناقد بالنسبة للدراسين، أمر له ما يبرره. ومع ذلك فإن الأمر الأهم هو حاجة الطلاب إلى المساعدة، في بلورة صوتهم الإبداعي، بحيث يجدون قبولا لدى المجتمع البحثي. وبدون هذه المساعدة فإن الطلاب سيظلون على حذرهم. وحصر أنفسهم في قوالب ضيقة داخل الرسالة. ومن ثم يصيبون بالضعف أعظم أداة للانتقادية أعني: تعبيرهم عن أنفسهم.

الانتقادية في العمل السياسي: مقاربة رشيدة

> إن على المرء أن يظهر أنه صاحب فكر في كل الأحوال. عليه أن يفعل ذلك بالنسبة لكل ما يقوله، وفي اختياره للمنهج المتبع. وفي الدفاع عن النتائج وكذلك إجراء المناقشات.... ومن جانبي فإني أرى ذلك حتميا في كل لحظة بمعنى أنه عليك عندما تفعل أي شيء، أن تجيب على السؤال: لم أفعله؟ (دارس دكتوراه في الطب النفسي)

ويعد العمل السياسي وفقا لـ أرندت (1958) من الأمور التي لها بداية واضحة. حيث أنها تعبير عن الإحساس بعدم الرضا إزاء الأوضاع الراهنة. إلا أنه لا توجد لها نهاية محددة. ففي العمل السياسي، وفقا لليونان القديمة، نادرا ما تجد توافقا حول أي شيء في فهم السياسات اليومية أو المعاصرة بصفة عامة. إنها ليست" السخونة" التي نراها بين معسكرات السياسيين، في سعيهم الحثيث لكسب الأرض لحساب مصالح أحزابهم. إن العمل السياسي، عوضا عن ذلك - ينطوي على عملية اجتماعية يتصرف بموجبها أفراد الناس ويتحدثون كل مع الآخر، بدلا من أن يكون كل *لمصلحته الخاصة*، أو *ضد الآخر*. والافتراض المبدئي الذي يبنى عليه ذلك أن البشر الذين يشملهم هذا الحوار متساوون. وهذا معناه أن الجميع يستطيعون التعبير عن أنفسهم، وعن البيئة

الاجتماعية التي ينتمون إليها. إنهم أيضا *أشخاص وأفراد يسهمون* بوجهات نظرهم الفريدة، التي تظهر من خلال حديثهم، ولذا فإن الانتقادية في العمل السياسي تشتمل على *مقاربة تواصلية* رشيدة، نشير إليها كلمات مفتاحية مثل: المسؤولية، والحرص، واحترام الآخر.

ولا تستهدف المعرفة الجديدة النابعة من خلال العمل السياسي ترسيخ الوضع القائم للنظم، بل إلى فتح آفاق جديدة، وتجاوز أنماط الأوضاع القائمة. ومن هنا يوفر العمل السياسي ظروفا واعدة، تجسد أكثر الملامح الإبداعية والبناءة للانتقادية. وبالنظر إلى السطور السابقة لـ (أرندت) فإن العمل السياسي يواجه جفوة لغيابه عن دراسة الدكتوراه. أما ، واقعيا، فإن دارسي الدكتوراه ينبغي أن يهيأوا للميدان المتمثل في ملتقيات خطط البحوث (السيمينار)، وأن يكونوا مسلحين بمقاربات دفاعية قد لا تعد بناءة بمعايير التعلم والمعرفة. إنها تؤدي فقط إلى تقوية طرف آخر في المحاجة، التي نادرا ما يخرج منها طلاب الدكتوراه فائزين. وهذا يؤدي إلى نتائج خطيرة على الباحث الفرد، في حال إذا قدم فكرة جديدة على القسم الذي ينتمي إليه.

> لقد أخفيت بعض مشاعري، في قاعة البحث ها هنا، ذلك أني قوطعت بقسوة من جانب فيلسوف آخر. نعم لقد أوذيت بالفعل في ذلك الموقف على الرغم من أن الرجل كانت له حجج صلبة بدت جديدة إلى حد ما، لكنك تعلم أن هناك طرفا مختلفة لتوجيه الدفة (طالب دكتوراة في الفلسفة النظرية اسمه Th).

وكان من نتيجة ذلك أن هذا الطالب التزم أكثر بتقاليد القسم "وذلك بالقبول بكثرة من الأمور التي لا دليل على صحتها مطلقا" دون أن يناقش علنا القواعد التي تحكم تنمية المعرفة. وإني أسوق هذا المثال بالنظر إلى الهدف من هذا الفصل أي تأكيد: أن الطلاب يتعلمون من خلال هذه التجارب السلبية كيف يكافحون من خلال ثباتهم على - أو تقيدهم - بتقاليد بيئتهم البحثية. وتبعا لذلك يمكن أن يكون المجتمع الأكاديمي قوة مسهمة في خمد صوت دارس الدكتوراه. وبمثل هذه الطريقة يتحول العمل السياسي إلى عملية استنساخ لشغل الباحث، حيث تتوارى شخصية طلاب الدكتوراه، عندما

يتبعون القوى المهيمنة في بيئتهم البحثية.

وينبغي الاعتراف بأن للمشرفين دورا أساسيا في مؤازرة طلابهم لدرجة الدكتوراه، سواء قبل أو بعد أن يقدم الطلاب بحثهم الجاري لنيلها، في ملتقيات البحث (السيمينار) أو في المؤتمرات. إن تلك اللحظات كثيرا ما تحفل بانفعال الطلاب حيث يكون الفرد منهم على الأغلب غير متيقن من تحقيق رسالته للمستوى المعياري المطلوب. وإذا حدث وكان رد الفعل من جانب الجمهور البحثي سلبيا، فإن شعور الطالب بالاحباط ليس مستبعدا. ومع ذلك فإذا كان المشرف من النوع المؤازر للطالب (أي ذلك الذي يصغي بحق لمن تحت إشرافه) فإنه يمكن أن يصبح موقف الطالب قويا حتى ولو كانت الانتقادات قاسية.

منذ عام مضى تعرضت لهجوم عنيف من أستاذ في ملتقى البحث (السيمينار). ومن المضحك أن المشرف ساندني - وحدث مالم أكن أتوقعه لأن المشرف أعرب عن انطباعه فيما بعد: كم كان الأمر مثيراً لدرجة أن الأستاذ (البروفيسور) لم يفهم الفكرة المعروضة!!... ومن ثم فإن هذه الحقيقة كانت مصدر قوة لي. ومن ثم ذهبت لمقابلة الأستاذ المهاجم، الذي كان قد أبدى استعداده لتلك المقابلة، وقد أعددت نفسي، فكنت أفضل، إلى حد ما، تعبيرا عن فكرتي. وأعتقد أنه فهم ما أعنيه،.فتنازل عن موقفه السابق (طالب دكتوراه في الأداء الموسيقي).

ومن المؤكد أن هناك بعض طلبة الدكتوراه الذين اختاروا أن يقفوا ضد التيار، واستمروا في تعريض أنفسهم لمواجهة القوالب الفكرية لدى أقسامهم، وأمثال هؤلاء الطلاب ذوو استقلالية كبيرة في مقارباتهم للقضايا البحثية، لكن هؤلاء يدخلون في مخاطرة التحول إلى دراسين منعزلين، لا يجدون من يسمع لصوتهم الناقد والمبدع. وأيا كان ثقل مضمون وجهات نظر هؤلاء الطلاب، فإنهم لن يستطيعوا إحداث تغييرات مؤثرة في المجتمع، إلا إذا وجدوا من يستمع إليهم. وهكذا فإنه بصرف النظر عما إذا كان طالب الدكتوراه ملتزما بالتقاليد الدراسية أم لا. فإن افتقاد العمل السياسي في البيئة التعليمية سيؤدي إلى ما لايمكن تحاشيه أي إخماد القوة الناقدة لصوت الإنسان الفرد.

إدراك مقومات بدايات الانتقادية في تعليم الدكتوراه

وضعية (بيئية) الانتقادية

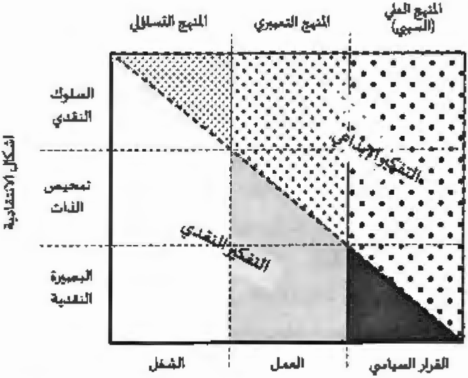
لعلى توقفت كثيرا في توضيح، كيف أن ظروف البيئة التعليمية للشغل lobor والعمل work والسلوك السياسي، ترتبط بالاتجاهات المختلفة للانتقادية من خلال مقاربة التساؤل في الشغل، ومقاربة التعبير أو السرعة في العمل، ومقاربة التوافق في السلوك السياسي.[لاحظ هنا ان مقاربة هنا معناها أقرب الى إدخال] وكل من تلك الاتجاهات بدوره سيكون لديه القدرة على احتواء الأشكال الثلاثة من الانتقادية (الاستدلال النقدي، والتأمل النقدي للذات، السلوك السياسي النقدي) إذا جرى تشجيع كل من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي.

إن التصور المثالي يقدم لنا تطبيقا تربويا (تعليميا) يتمثل في توازن دقيق بين الشغل، والعمل، والسلوك السياسي من جانب، وفي نفس الوقت، يتم تحقيق التوازن بين الاستدلال (التفكير) النقدي، والتأمل النافد للذات والسلوك السياسي، أيضا، من جانب آخر. وسيجني مثل هذا التطبيق التربوي (التعليمي) الثمرة. والثمرة هنا تتمثل في طلاب دكتوراه لديهم المهارات الناقدة والإبداعية، يحصّلون المعرفة التي تدور حول أنفسهم. وحول العالم الذين هم جزء منه. وهم يفعلون ذلك من خلال مقاربتهم التي تقوم على طرح الأسئلة والتدقيق، ورصد العلاقة أو الروابط التي تظهر التكاملية بين هذه العناصر جميعا. وإذ سلمنا بأن توفر هذه المكونات مطلوب لإكساب طلاب الدكتوراه مهارة الانتقادية الشاملة فقد أعددنا خريطة جامعة متوازنة لهذا التصور في الشكل (1/16)

ومما يؤسف له أن هذا التصور المتوازن، بعيد كل البعد عن، واقع الانتقادية كما تتجسد حاليا في الواقع التعليمي للدكتوراه. ويرجع السبب في ذلك إلى حقيقة أن الإبداع نادرا ما يجد تشجيعا في المستويات الأعلى دراسيا.

ولا شك أنه يمكن تفسير الوضع القائم، جزئيا، بعدة عوامل تعوق ترعرع الابداع لدى طلاب الدكتوراه. وبعد الإكثار من الضوابط التي تحيط بالبرنامج التعليمي

للدكتوراه، أحد الأمثلة لهذه المعوقات. فبصرف النظر عن موضوع الدكتوراه أو المشكلة التي يعالجها الطالب، فإن عليه أن ينتهي من الرسالة والمقررات الدراسية خلال ثلاث أو أربع سنوات من التفرغ الدراسي. ويتطلب مثل هذا الجدول الزمني الصارم إعدادا واعيا لخطة المشروع البحثي كشرط مسبق لقبول المتقدم للالتحاق بالدراسة. وتواجه الدراسة بدورها الالتزام بشدة بهذه التعليمات لأسباب مادية. وهكذا يصبح التحول نحو العقلية الناقدة والمبدعة، المفترض مصاحبته للتقدم في الدراسة، أمر ممنوعا أو مستحيلا...... (شكل 1/16)



شكل 1/16: يظهر المحيط الشامل للانتقادية في دراسة الدكتوراه

ثم ماذا؟ إن مصير الرسالة يؤول سريعا إلى خانة الذكريات. هذا ما يحدث على الأقل في السويد. ففي كليات العلوم الصلبة (الأساسية والتطبيقية) لا تعتمد معظم أعمال

البحوث المكتوبة للدكتوراة، كرسائل، إلا من خلال النشر. أما في العلوم الاجتماعية فينطبق ذلك، حاليا، على ثلث الرسائل فقط. مع أن عدد الرسائل التي تجاز من خلال النشر أخذ في الازدياد. وحتى في المجالات التي تعايشت مع البحوث المكتوبة (المخطوطة) مثل الإنسانيات، فإن نشر الرسائل بدأ يأخذ طريقة إلى الوجود. وهذا أيضا يمكن أن يضيف عاملا مقيدا للإبداع؛ لأنه يستثني أفكار المشروع[البحثي] التي لا يمكن تقسيمها إلى أجزاء تخرج في شكل المقالات. ويصل الأمر إلى أكثر من ذلك حيث قد تكون عملية التمويل عاملا آخر يحجِّم من التفكير الإبداعي للطالب: وهكذا فإن مجال الانتقادية مكبل بالقيود.

قمت بإعداد دراسة، منذ فترة ليست بالقصيرة وكتابة مخطوطتها أيضا. وعندما أردت أن أقتصر على نشر نتائجها فإن أصحاب صناعة النشر ردوا عليّ بـ "لا" قاطعة ، متعللين بأن ذلك يضع الجرعة في ضوء خافت. وقد وجدت النتائج ذات أهمية كبيرة مع أنها قد لا يمكن نشرها مطلقا... وذلك موقف محرج... نعم إنها مسألة ليست سهلة فإنك عندما تريد لمقالتك النشر، فإن عليك أن تدافع عن جودة الرسالة، وهذا يدفعك إلى إنتاج شيء جدير بالنشر، ويُعرض في وضح النهار (طالب دكتوراة في الطب النفسي –الأمراض العقلية- طالب رقم 3)

ومع أن هذه الظروف المحيطة بإعداد الرسائل تحد من القدرات الإبداعية للطلاب، ومن ثم تضيق المساحة المتاحة أمامهم لإعمال الفكر النقدي، فإنني أؤكد أننا أمام مشكلة ليست بالهينة. فطلاب الدكتوراه لا يعانون من الأطراف الخارجية فحسب، إنما معاناتهم تجيء، أيضا، من المجتمع الأكاديمي كما يعرضها أحد المشرفين على النحو التالي:

لا بد لي من القول: إن بعض المناقشات والإشكاليات لا تجد تشجيعا، ولعل طلاب الدكتوراه قد تعرضوا للرقابة من وقت لآخر. وهنا نواجه ما يشبه الأكلاشيهات. إذ إنك لا تستطيع، على سبيل المثال، أن تتطرق إلى جوانب معينة في مجال البحث. وأنا حقيقة تقلقني مثل هذه القيود. إنك لا تستطيع أن تقترح معالجة مشاكل عالمية أكثر حداثة،

قبل أن تمر بالمشاكل التي تحيط ببحوث معينة بالكلية التي ندرس فيها (مقابلة مع أحد المشرفين Brodin and Avery 2014, 287).

وقد أجريت المقابلة المذكورة، قبلا، بكلية تجري فيها دراسات متعددة الارتباطات، للحصول على درجة الدكتوراه، حيث يسمح للطلاب بأن يخططوا مشاريع بحثوهم، وأن يختاروا النظريات التي يدرسونها، بالطريقة التي، أيضا، يختارونها. ومن المفضل أن يقوموا باستقاء المعرفة من مجالات مختلفة، ومن الطبيعي أن يتوقع المرء أن مثل هذه الحرية الفكرية ستنشيء ظروفاً أفضل للمهارات النقدية لطالبي الدكتوراه في المراحل الانتقالية للدراسة، لكن من الواضح أن الأمر ليس كذلك.

وهكذا فإنه ليس من الغرابة أن يؤخر الطلاب أساساً إلى "شغيلة" متسائلين، بدلاً من أن يتحولوا اجتماعياً إلى فاعلين سياسيين، يحتضنون زملاءهم من خلال التواصل الإيجابي. إن الطلاب يتعلمون كيف يعبرون عن تفكيرهم النقدي في شغل الدكتوراه، إلا أنهم يجدون صعوبة في التعبير عن صوتهم (ضميرهم الإبداعي) فيما وراء ما يقومون به من تقديم معرفة جديدة. أما العمليات الإبداعية الأخرى مثل القراءة فإنها تقبع في خلفياتهم حيث تصبح شخصية الطالب كأنها وراء ستار. ونتيجة لذلك فإن أعظم المناقب الإبداعية النقدية لن تجد تشجيعاً كما أنها لن تكون ظاهرة للمجتمع البحثي.

تمهيد الأرض للانتقادية:

دعنا الآن نخرج من التوصيف للوضع القائم وسلبياته، إلى محاولة العلاج، فنعمل في المقابل على توصيف الخطوات التي تمهد الطريق أمام تفعيل الانتقادية في مرحلة الدكتوراه. ومن خلال الاطلاع على الإنتاج الفكري حول مفاهيم التمهيد threshold concepts، فإن هذا الإصطلاح يقدم مربعات أساسية للفهم الذي يحتاجه الطلاب للتعلم المتقدم. حيث إنهم قد يواجهون صعوبات كبيرة بعد الانتهاء من تلك التمهيدات المفترض فيها أن تأخذ بيد الطالب إلى مستوى أعمق من الفهم، ومع أن هذا النموذج أعد في الأصل لاستكشاف مفاهيم الممهدات، في تعليم ما قبل التخرج، مثل مفهوم (الجاذبية) في الفيزياء لـ(Land et al. 2008; Meyer and Land 2006) إلا أنه تم تبنها

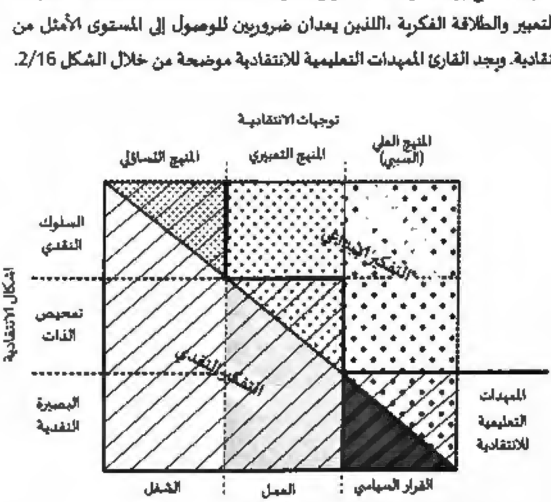
حديثاً في أبحاث تعليم الدكتوراه وبتمثل الهدف من ذلك في المكونات الأساس لفكر طلابها خلال نموهم كباحثين في كل من السياق الخاص – دراستهم الأكاديمية - (Humphrey and Simpson 2012; Wisker and Robinson 2009) والسياق العام – حياتهم العامة - (Kiley 2009; Kiley and Wisker 2009; Trafford and Leshem 2009)، وعلى سبيل المثال رصد كل من "كيلي وويسكار" - من خلال إفادات المشرفين في مجموعة من التخصصات - ستة مفاهيم على مستوى الدكتوراه، هي: المعالجة، والتنظير، والتأطير، والمعرفة، والإبداع، والتحليل، والتفسير، والنموذج الفكري للبحث.

ولمزيد من التوضيح فإن مفهوم ممهدات إنتاج المعرفة له أهميته ما دام المشرفون، من أصحاب الخبرة، غالباً ما يصرحون بأن طلابهم للدكتوراة يواجهون صعوبات في فهم، وتنمية، وتبيين، الإتقان في الإبداع الدراسي خلال إعدادهم للدكتوراه (كيلي وويسكر Kiley and Wisker 2009). ولذا فإنهم عند ربط ذلك بروايات طلاب الدكتوراه التي عرضناها في هذا الفصل، يتضح أن التفكير الإبداعي يعتبر مفهوما ممهدا للقدرة الانتقادية في المراحل الانتقالية، ومن الواضح أن الحال لم يكن كذلك على الدوام.

ومهما يكن من أمر فإن الإشكال البالغ الأهمية ليس في أن التفكير الإبداعي يبدو وكأنه مفهوم ممهد في دراسة الدكتوراه، كما تذهب إليه أعمال (كيلي وويسكر Kiley and Wisker 2009) إنما ما يقتضي المعالجة الفورية، هو، أن كثيرا من الطلاب لا ينهضون بإخلاص لاستيعاب هذا الجانب من التطور، أثناء دراستهم للدكتوراه. بقول آخر إنهم يبقون "متجمدين" ويطلق "كيلي" وصفه على طلاب الدكتوراه من هذا النوع، بأنهم أولئك الذين يسعون للخروج من المرحلة التمهيدية صفر اليدين. ويرى "كيلي" أيضا، أن أحد السبل لاجتياز التمهيدية بنجاح، هو، التفاعل مع المشرفين والأقران الأكثر خبرة. فالطلاب "المتجمدون" يمكنهم أن يأخذوا في البداية بالتقليد في حديثهم أو خطابهم، لكنهم في نفس الوقت ينمون أو يطورون فهمهم وفكرهم الذاتي تدريجيا، عبر مقولة "تظاهر بالفهم حتى تفهم" على حد تعبير أحد المشرفين الوارد في دراسة (كيلي Kiley 2009, 296) أما بالنسبة لتجاوز المرحلة التمهيدية من الفكر الإبداعي فإن الأوضاع تكون أكثر تحديا إلى حد كبير.

إن من المرجح كثيرا، أن الأخذ بالتقليد في البداية، يمكن أن ييسر نمو المهارات والمعارف الضرورية للتفكير الدراسي الإبداعي. وفضلا عن ذلك فإن هذه الخطوات لا تقتصر على تنشيط التفكير الإبداعي في حد ذاته، بل إن طلاب الدكتوراه يتطلعون إلى إزاحة القوالب السائدة من المعرفة عن كاهلهم، حتى يمكنهم تحقيق الإبداع، ومن ثم الوصول للمستويات المؤهلة للانتقادية.

هذه هي اللقطة التي يحدث فيها للطلاب حالة من التبلد ليس لأنهم قاصرون عن الفهم بداية، بل لأنهم يقعون في "مطب" من التسلط التربوي، حيث تحاصرهم القواعد التعليمية بفرض صيغ (أكلشيهات) من التفكير الإبداعي، وعلى ذلك، فإن نفس دراسة الدكتوراه تحتاج إلى التحول، بحيث ترعى المكونات الإبداعية، عند الطالب خلال نهجه في التعبير والطلاقة الفكرية ،اللذين يعدان ضروريين للوصول إلى المستوى الأمثل من الانتقادية. ويجد القارئ الممهدات التعليمية للانتقادية موضحة من خلال الشكل 2/16.



الشكل 2/16. الممهدات التعليمية للانتقادية في دراسة الدكتوراه

نداء لدعم الصوت المتفرد والإبداعي

إن هناك مفهوما شائعا، عن دراسات الدكتوراه، التي تعتمد بالأساس على الشغل labor، أنها توجد أساسا في العلوم الصلبة (البحتة والتطبيقية). أما إذا نظرنا إلى الوضع العام بالنسبة لإجراء دراسات الدكتوراه اليوم، فإننا سنجد على عكس ما يشاع، أن مثل هذا النوع من الدراسات حاضر بشكل ما، في البيئة البحثية. وعلى ذلك فإن "شغل" طلبة الدكتوراه ليس محكوما بنوعية التخصص، ولكنه أصبح ظاهرة ذات جذور في بنية الرسالة، ووفق المفهوم العام المتغير لتحصيل الدكتوراه، فقد مضى الوقت الذي كانت فيه الدكتوراه تعد إنجازا متفردا في مكانته، وتنطوي على قيمة بحثية في ذاتها. لقد أصبحت الآن أقرب إلى رخصة قيادة، للالتحاق بمهنة ما سواء في الوسط الأكاديمي أو خارجه (راجع مثلا:

(Lovitts 2007, 29-30; Mullins and Kiley 2002) وهكذا فإن الرسالة أصبحت وسيلة ضرورية لأداء أنشطة أخرى أكثر قيمة[مادية]، تصبح متاحة بعد الحصول على الدكتوراه. وفي بعض الأحيان لا تكون لها صلة وثيقة، بالمهنة المفترضة مستقبليا لصاحب الرسالة، وإنما هي أقرب لمهنة المشرف (نجد ذلك في المشروعات التي تتبع جهات مانحة). ومن ثم فإن طالب الدكتوراه يغامر بالتحول عن أنشطة بحثه، مما يمهد الطريق لمزيد من الانخراط في المجال البحثي للمشرف عليه، مما قد يحول دراسات الدكتوراه إلى وسيلة ارتزاق(مثلما هو الحال مع المشروعات البحثية الممولة من الخارج). ويصاحب هذا التطور السلبي مشكلة خطيرة، إنها الإعراض التعليمي، على النطاق العام، عن الصوت المتفرد. وإذا أدركنا أن تعليم الدكتوراه، يعد أعظم أشكال التفرد، في النظام التعليمي ككل، فإنني أرى أن هذا الوضع وضع شائك، بمعنى الكلمة. وطالما أن المضمون الأساسي لروايات الطلاب يعطي، بصفة عامة، صورة من التوافق الرضائي، يتعلم فيه الطلاب كيف يُتبعون أنفسهم للقوى المهيمنة في بيئتهم البحثية، فهنا يضطر الطلاب الذين يفصحون عن الاعتراض النقدي إزاء خطة الأجندة المطروحة من قبل مجتمعهم الدرامي، إلى لزوم الصمت.

ومن الطبيعي أن يكون هناك روايات استثنائية للطلاب، برغم الكثرة الغالبة، والتي

اصطبغت بالصورة التي بدت قاتمة، إلى حد ما، في هذا الفصل. وتتأكد هذه الحالات الاستثنائية، أيضا، من خلال وجود رسائل رائعة. وقد توصلت لوفيتس Lovitts (2007) من خلال دراستها لمائتين وست وسبعين كلية، في أربعة وسبعين قسما في عشرة تخصصات إلى ما تتسم به هذه الرسائل على النحو التالي:

إن الرسائل الرائعة تتسم بالأصالة، والجودة العالية في الكتابة، والإعجاب بنتائجها. إنها تظهر ثراءا في الفكر، والنظر الثاقب، وتحقق نتائج غير مسبوقة في مجالها. وينطوي صلب العمل في الرسائل الممتازة على عمق وبعد نظر. وينطبق ذلك أيضا على كل مكون من مكوناتها التي تتكامل فيما بينها بطريقة متوازنة. كما أن كتابة هذا النوع من الرسائل تتسم بالوضوح والإقناع، وتعكس وميضا لعقل مؤلفها، لدرجة أنك تستطيع أن ترى كيف يفكر.

ومن المؤكد أن إنجاز الرسائل الممتازة مشروط جزئيا بقدرات الطالب الذاتية. وبناء على أسلوب التفكير، وجودة رسائل الدكتوراه توصلت لوفيتز Lovitts (2008) إلى أن "الناجحين المميزين" يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء التطبيقي practical والإبداعي ويخرجون برسائل تتسم بالجودة والأصالة.

وتستشهد لوفيتز (2008) في وصفها للذكاء التطبيقي بكل من ستيرنبرج ولوبارت Sternberg and Lubart (1995) على أنه القدرة على حل المشكلات، واستخدام الأفكار وتحليلاتها بطرق فعالة، ثم عرضها، أيضا، بطرق فعالة للمُستقبلين (المستمعين أو القراء) وتلقي النقد بقبول حسن، حتى يجدوا قبولا لأفكارهم (302). أما الذكاء الإبداعي فإنه القدرة على بلورة مسائل أو قضايا وأفكار لها قيمتها" وفقا للمؤلفين السابقين أيضا (304).

وأيا كان الأمر، فإن الناتج الشخصي لرحلة الدكتوراه، يعد إلى حد كبير قضية تعليمية. وتؤكد لوفيتز (2005) أن التلقي الجيد للمقرر، ليس كافيا ليكون طلاب الدكتوراه، بحاثا مستقلين، أو متفردين، بالقدر الذي يؤهلهم للإسهام الأصيل في المعرفة، فإلى جانب المواهب الشخصية مثل الذكاء، والمعرفة، وأساليب التفكير، وقوة

الشخصية، فإن هناك سلسلة من العوامل البيئية التي تلقي بتأثيرها أيضا على ناتج المسار الدراسي –أي الرسالة. إن العلاقة بين الطالب الفرد وبيئته التعليمية تمثل مرتكزا لفهم الظروف التي تحقق تكوين الدارسين النقديين والمبدعين.

وفي مقابل هذه الخلفية، فإنني أزعم أنه لا يكفي أن نقوم بتدريب طلاب الدكتوراه على التفكير النقدي. بل علينا أن نساعدهم أيضا في اكتساب كيفية التعبير عما يدور في خلدهم من هذا النوع من التفكير. وفضلا عن الذكاء العلمي والذكاء الإبداعي، فإن الأمر يشتمل على جانب شخصي أيضا. وتوضح لنا فريك Frick (2010) أن إنجاز الدكتوراه ينطوي على عملية مركبة (معقدة) يرى فيها الطلاب كيف ينبغي أن تتوافق رؤيتهم الشخصية لمفهوم أن يكونوا باحثين، مع تعاطيهم للأشكال المختلفة من المعارف والمناهج مع الالتزام ،أيضا، بقيمهم الانضباطية والخلقية [كل هذه، مرة أخرى، مقومات تتداخل وتندمج وتتوافق ليكون الطالب خريج دكتوراه يتحقق فيه ما يشبه الكمال]

ومما يؤسف له أن المُشاهد بصفة عامة، أقرب إلى غياب تشجيع الطلاب على أن يعكسوا فكرهم النقدي على شخصيتهم الدراسية أو البحثية، أو على النماذج الفكرية التي تحوّط بينائهم الدراسية. وإذا لم يشارك الطلاب في مساقات(مقررات) دراسية من خلال تخصصات وكليات أخرى (مثلا بالإشراف المشترك في مقررات الدكتوراه) فإن تطبيق الفكر النقدي الذاتي، يعد شيئا بعيد المنال. وبناء عليه فإن تلك المشاركة تعد مجالا لتنمية باحثنا الدارس للدكتوراه. إن دعم صوت الإنسان الفرد، يفتح الطريق أمام الإبداع أو الانتقادية بالتبعية. وإذا اجتمع هذا مع الدعم من مجتمع البحث، المستوعب للمقومات التعليمية المقنعة لصانع القرار السياسي، فإن دارس الدكتوراه سيتلقى الدعائم الضرورية ليكون دارسا ناقدا ومسؤولا يقوم:

> يمدّ يده إلى العالم قائلا: إني أهتم بالعالم، وبكل ما يحيا فيه. إن هناك كثيرا من الأمور التي يمكن أن نتحرك إلى الأفضل، بالرغم من أنها لا نفعل ذلك الآن. وهكذا من خلال تفتحي العقلي، فإن سبلا لحياتنا ستطل علينا. إن كل ما أحتاجه هو أن أفعّل إرادتي للبحث فيما وراء ما يقدم لنا بالفعل. إني أتطلع إلى تحدي القيود التي تكبل الفكر، دافعا نفسي لأن أكون صاحب فعل (Brodin 2008, 222)

المصادر

Arendt, H. 1958. The Human Condition. Chicago: University of Chicago Press.

Baer, J., and Kaufman, J. C. 2006."Conclusions." In Creativity and Reason in Cognitive Development, edited by J. C. Kaufman and J. Baer Cambridge: Cambridge University Press. 351–355.

Bailin, S. 1993. "Epilogue: Problems in Conceptualizing Good Thinking." American Behavioral Scientist, 37 (1): 156–164.

Barnett, R. 1997. Higher Education: A Critical Business. Buckingham: Society for Research into Higher Education & the Open University Press.

Bennich-Bjorkman, L. 1997. Organising Innovative Research: The Inner Life of University Departments. Oxford : Published for the IAU Press [by] Pergamon.

Boyer, E. L. 1990. Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. San Francisco: Jossey-Bass.

Brodin, E. M. 2008. Critical Thinking in Scholarship: Meanings, Conditions and Development. (Revised edition). Saarbrucken: VDM Verlag Dr Muller.

Brodin, E. M. 2014. "Critical and Creative Thinking Nexus: Learning Experiences of Doctoral Students." Studies in Higher Education, DOI: 10.1080/03075079.2014.943656.

Brodin, E. M., and Avery, H. 2014. "Conditions for Scholarly Creativity in Interdisciplinary Doctoral Education through an Aristotelian Lens." In Creativity Research: An Inter-Disciplinary and Multi-Disciplinary Research Handbook, edited by E. Shiu. London: Routledge. 273–294.

Brodin, E. M., and Frick, B. L. 2011. "Conceptualizing and Encouraging Critical Creativity in Doctoral Education." International Journal for Researcher Development 2 (2): 133–151.

Brookfield, S. D. 1987. Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. San Francisco: Jossey-Bass.

Dellgran, P., and Hojer, S. 2011. "Nya trender och gamla monster: Doktorsavhandlingarna i socialt arbete 1980–2009." [New trends and old patterns: The doctoral theses in social work 1980–2009.] Socialvetenskaplig tidskrift 2: 85–105.

Fasko, D. Jr. 2006. "Creative Thinking and Reasoning: Can You Have the One without the Other?" In Creativity and Reason in Cognitive Development, edited by J. C. B. Kaufman. Cambridge: Cambridge University Press. 159–176.

Frick, B. L. 2010. "Creativity in Doctoral Education: Conceptualising the Original Contribution." In Teaching Creativity—Creativity in Teaching, edited by C. Nygaard, N. Courtney, and C. Holtham. Faringdon: Libri Publishing. 15–32.

Golde, C. 2010. "Entering Different Worlds: Socialization into Disciplinary Communities." In On Becoming a Scholar: Socialization and Development in Doctoral Education, edited by S. K. Gardner and P. Mendoza. Sterling, VA: Stylus. 79–95.

Humphrey, R. and Simpson, B. 2012. "Writes of Passage: Writing up Qualitative Data as a Threshold Concept in Doctoral Research." Teaching in Higher Education 17 (6): 735–746.

Jackson, N., and Shaw, M. 2006. "Developing Subject Perspectives on Creativity in Higher Education. In Developing Creativity in Higher Education: An Imaginative Curriculum, edited by N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, and J. Wisdom. London: Routledge. 89–108.

Kiley, M. 2009. "Identifying Threshold Concepts and Proposing Strategies to Support Doctoral Candidates." Innovations in Education and Teaching International 46 (3): 293–304.

Kiley, M. and Wisker, G. 2009. "Threshold Concepts in Research Education and Evidence of Threshold Crossing." Higher Education Research and Development 28 (4): 431–441.

Kuhn, T. S. (1962). The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press.

Land, R., Meyer, J.H.F., and Smith, J. (Eds.). 2008. Threshold Concepts within the Disciplines. Rotterdam: Sense.

Lee, A., and Boud, D. 2009. "Framing Doctoral Education as Practice." In Changing Practices of Doctoral Education, edited by D. Boud and A. Lee. Abingdon, Oxon, New York: Routledge. 10–25.

Lovitts, B. E. 2005. "Being a Good Course-Taker Is Not Enough: A Theoretical Perspective on the Transition to Independent Research." Studies in Higher Education 30 (2): 137–154.

Lovitts, B. E. 2007. Making the Implicit Explicit: Creating Performance Expectations for the Dissertation. Sterling, VA: Stylus.

Lovitts, B. E. 2008. "The Transition to Independent Research: Who Makes It, Who Doesn't, and Why." Journal of Higher Education 79 (3): 296–325.

McCormack, B., and Titchen, A. 2006. "Critical Creativity: Melding, Exploding, Blending." Educational Action Research 14 (2): 239–266.

Meyer, J.H.F., and Land, R. (Eds.). 2006. Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. Abingdon, Oxon: Routledge.

Moore, T. 2013. "Critical Thinking: Seven Definitions in Search of a Concept." Studies in Higher Education 38 (4): 506–522.

Mullins, G., and Kiley, M. 2002. "'It's a PhD, Not a Nobel Prize': How Experienced

Examiners Assess Research Theses." Studies in Higher Education 27 (4): 369–386.

Ragsdell, G. 1998. "Participatory Action Research and the Development of Critical Creativity: A 'Natural' Combination?" Systemic Practice and Action Research 11 (5): 503–515.

Ragsdell, G. 2001. "From Creative Thinking to Organisational Learning via Systems Thinking? An Illustration of Critical Creativity." Creativity and Innovation Management 10 (2): 102–109.

Sjostedt Landen, A. (2012). Sammanlaggningsavhandling i monografisk tradition? Reflektioner kring metod och etik. [Thesis by publication in monographic tradition? Reflections upon methods and ethics.] In Mitt i metoden: Kulturvetenskapliga reflektioner, edited by B. Nilsson and A. S. Lundgren. Umea: Institutionen for kultur- och medievetenskaper, Umea universitet. 71–82.

Sternberg, R. J., and Lubart, T. I. 1995. Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity. New York: The Free Press.

Titchen, A., and McCormack, B. 2010. "Dancing with Stones: Critical Creativity as Methodology for Human Flourishing." Educational Action Research 18 (4): 531–554.

Trafford, V. and Leshem, S. 2009. "Doctorateness as a threshold concept." Innovations in Education and Teaching International 46 (3): 305–316.

Vetenskapsradet. (2006). Svenska avhandlingars kvalitet och struktur: Har den okade volymen pa forskarutbildningen paverkat kvaliten pa svensk forskning? En bibliometrisk analys. [Quality and structure of Swedish dissertations: Has the increased volume of doctoral education influenced the quality of Swedish research? A bibliometric analysis]. Stockholm: Vetenskapsradet.

Walters, K. S. 1994. "Introduction: Beyond Logicism in Critical Thinking." In Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking, edited by K. S. Walters. Albany: State University of New York Press.

Weidman, J. C. 2010. "Doctoral Student Socialization for Research." In On Becoming a

Scholar: Socialization and Development in Doctoral Education, edited by S. K. Gardner and P. Mendoza. Sterling, VA: Stylus. 45–55.

Wisker, G., and Robinson, G. 2009. "Encouraging Postgraduate Students of Literature and Art to Cross Conceptual Thresholds." Innovations in Education and Teaching

International 46 (3): 317–330.

الفصل السابع عشر
فعالية تعليم التفكير النقدي

ديفيد هيتشكوك
David Hitchcock

من المفترض أن يؤدي تدريس التفكير النقدي للطلاب الجامعيين، إلى تحسين مهارات التفكير النقدي، وتعزيز استعدادات المفكر النقدي المثالي. إن الطلاب الذين يتلقون مثل هذه الدروس، لديهم بالفعل هذه المهارات والاستعدادات، إلى حد ما، ولا يتطلب إظهارها معرفة فنية متخصصة. ومن ثم فإنه ليس من الواضح أن عملية التدريس هذه تقوم بالفعل بما يفترض به أن تفعله.

وفي هذا الصدد، فإن تدريس التفكير النقدي يختلف عن تدريس مادة متخصصة لم تكن معروفة من قبل للطلاب، وعلى سبيل المثال: الكيمياء العضوية أو الفلسفة اليونانية القديمة، أو السياسة الأوروبية إزاء الشرق، يمكن أن يؤخذ الأداء في الامتحان النهائي لها، كمقياس جيد لمدى تعلم الطالب في هذه الموضوعات.

على الجانب الآخر، لن يكون الامتحان المناسب لمهارات التفكير الناقد اختبارًا لموضوع متخصص. إنه بدلاً من ذلك، سيطلب من الطلاب القيام بالتحليل والتقييم، بطريقة يفهمها الذين تلقوا حظًا من الدراسة، و سيطلب منهم كذلك، إعداد الحجج والتفسيرات من النوع الذي سيواجهونه في الحياة اليومية، وفي البيئات الأكاديمية أو المهنية. وقد يعكس الأداء في مثل هذا الاختبار، مهارات الطالب في بداية المقرر أكثر من أي شيء تم تعلمه في المقرر نفسه فيما بعد. وإذا كان هناك تحسن، فقد يرجع ذلك بشكل عام إلى قضاء فصل دراسي في التعليم الجامعي، وليس ناتجا من تدريس حولا

التفكير النقدي. بل قد يكون هناك تدهور في الأداء عما أبداه الطالب في بداية الفصل الدراسي.

قياس فعالية العملية التعليمية

بناء على ما سبق فنحن بحاجة إلى دراسات مصممة تصميما جيدا، حول فعالية التعليم الجامعي في التفكير النقدي. وسوف يأخذ التصميم المثالي، عينة ممثلة لطلاب المرحلة الجامعية. ثم يتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة خاضعة للتجربة ومجموعة ضابطة. وستتلقى مجموعة التجريب دراسة في التفكير النقدي. بينما ستتلقى المجموعة الضابطة بديلاً، يفترض أنه ليس له أي تأثير على النتائج ذات الأهمية، انما هو مجرد خيال تربوي ، والا عوملت المجموعة بنفس الطريقة. وسيجري اختبار كل مجموعة قبل وبعد فترة الدراسة من خلال اختبار صلاحية النتائج موضع الأهمية. فإذا تحسنت مجموعة التجربة في المتوسط أكثر من المجموعة الضابطة، وكان الفرق "ذا دلالة إحصائية"، فإن تعليم التفكير النقدي قد حقق في جميع الاحتمالات الأثر المطلوب، وهو ما تترجمه الدرجة التي أشار إليها الفارق التقريبي في معدل العائد المكتسب.

وهنا نجد أن التفكير النقدي أكثر فعالية، مما عليه فعاليةمجموعة قدرات التفكير الأخرى. حيث تتلقى المجموعتان تعليمات في التفكير النقدي، ولكن بمنهج مختلف. فإذا كانت إحدى المجموعات تتمتع بعائد أعلى من غيرها، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية، فمن المحتمل أن يكون النهج المستخدم أكثر فعالية، من النهج المستخدم في المجموعة الأخرى. ولا ننس ظروف الواقع التى تجعل هذه التصاميم المثالية مستحيلة. ذلك ان الطلاب يسجلون معا المقررات التي يختارونها. ولا يمكن أن نصنفهم بشكل عشوائي بين مجموعة يجري عليها التجريب، ومجموعة ضابطة تتلقى تعليما لا علاقة له بالموضوع. وحتى التوزيع العشوائي لمجموعتين تتلقيان التعلم بطرق مختلفة، أمر صعب. وبالتالي، تم استخدام تصميم معياري لمجموعة من الطلاب الذين يتلقون دراسة التفكير النقدي، يتضمن اختبارًا مسبقًا واختبارًا لاحقا (بعد الدراسة) باستخدام أداة معيارية لاختبار

مهارات التفكير النقدي. كما يمكن للباحث - تحقيقاً للمقارنة- أن يقوم باستخدام مجموعة عمدية (ضابطة) للمقارنة، ويمكن للمرء، أيضا،استخدام مجموعة (عينة محددة سلفا) ضابطة، مثل عينة من طلاب البكالوريوس الذين لم يتلقوا دراسة في التفكير النقدي، ولكنهم يتشابهون بشكل عام في جوانب اخرى. ومن خلال مجموعة ضابطة مختارة لهذا الغرض، يمكن للمرء أن يعوض عن احتمال عدم التطابق التام بين مجموعة التجريب في المرحلة السابقة على إجراء الاختبار باستخدام الضوابط الاحصائية للفوارق الواضحة حينئذ. و هذا النهج يسمح باستدلالات سببية أكثر قوة من مجرد تصميم اختبار "قبل و بعد" بدون وجود مجموعة ضابطة. ومثالنا على ذلك دراسة فاسيون (Facione (1990a، التي تألفت فيها مجموعة التجريب من الطلاب في 39 شعبة من المقررات المعتمدة على أنها تلبي متطلبات التفكير النقدي وتألفت المجموعة الضابطة من الطلاب في ستة أقسام درسوا فيها مقررا تمهيديا في الفلسفة.

هناك إذن تصميم أبسط؛ لاختبار مهارات التفكير النقدي، قبل وبعد التدخل الدرامي، ودون وجود مجموعة ضابطة. وفي حالة غياب المجموعة الضابطة هذه، ينبغي التقليل من قدر التحسن في المكاسب التي يتم الإبلاغ عنها، من خلال أفضل تقدير متاح للدرجات التي حققها الطلاب، بدون دراسة التفكير النقدي. إذ يحتمل أن تكون هذه المكاسب نتيجة عوامل مثل الالتحاق بالدراسة الجامعية ذات الدوام الكامل، والنضج، والاعتياد على الاختبار. وأيا كان تصميم الدراسة، فإن الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية ليست بالضرورة ذات مغزى تعليمي. ففي حالة المجموعات الكبيرة، حتى الاختلافات الطفيفة، ستكون ذات دلالة إحصائية، لكنها لن تعكس الكثير من الاختلاف في نتائج التعليم. وهنا نحتاج الى مقياس يقدر لنا حجم الاختلافات التى تعد ذات مغزى أو لها أهميتها. ويمكن تقديم تقدير تقريبي للأهمية التعليمية من خلال معامل التأثير الاحصائي الذي يعرف باسم كوهين د (Cohen 1988, 24–27). ولحساب هذه الإحصائية، يحتاج المرء إلى تقدير الانحراف المعياري لدرجات الاختبار الذي يستخدمه الباحث على مستوى مجتمع العينة، أوالمحيط الذي يرغب المرء في عرض النتائج الخاصة به. (الانحراف المعياري (SD)) هو مقياس لانتشار الدرجات حول الوسيط، أو

المتوسط. ويعني ارتفاع الـ SD أن الدرجات منتشرة على نطاق واسع، بينما يدل انخفاض الـ SD على تجمعهاعن كثب حول الوسيط. وفي هذه الحالة يكون مجتمع الدراسة هو المجموع التي يتم اختيار "العينة" الخاصة به، ويجب أن تكون العينة ممثلة لهذا المجتمع من الاوجه ذات الصلة.) ويعتمد مقياس معامل التأثير لكوهين على اظهار الفوارق (مثل الفارق في متوسط الدرجات) بالنسبة لهذا الانحراف المعياري. ويتم تقسيم الفارق من خلال الانحراف المعياري للوصول الى تحديد على حجمه كجزئية من انحراف معياري مستقل وهذه الجزئية يطلق عليها بصفة عامة. "معامل التأثير".

وفي التصميم البسيط للاختبار القبلي والبعدي، مع عدم وجود مجموعة ضابطة، فإذا كان SD, هو الانحراف المعياري في الاختبار المستخدم، و μpre و μ_{post} هي المتوسطات الحسابية لكل من ما قبل و ما بعد الاختبار على التوالي، عندئذ يتم إعطاء. الصيغة ($\mu_{post} - \mu_{pre}$) / SD) على سبيل المثال، إذا كان متوسط النقاط في الاختبار اللاحق 19، فإن متوسط النقاط في الاختبار التجريبي هو 17، والانحراف المعياري التقديري في عدد السكان هو 4، ثم يكون حجم التأثير (17-19) / 4، أو SD 0.5-نصف الانحراف المعباري.

وكقاعدة عامة، يعد الاختلاف بمقدار نصف الانحراف المعياري (SD 0.S) معامل تأثير متوسط. وقد أفاد نورمان وسلون وويرنتش (2003) Norman, Sloan, and Wyrwich، أن الاختلافات التي يمكن اكتشافها بنسبة ضئيلة في الدراسات الصحية من خلال استخدام مجموعة متنوعة من أدوات القياس كمتوسط الانحراف المعياري. ويفسر هذا الرقم من خلال الحقيقة، التي تم تأسيسها في البحث النفسي، أنه على مدى نطاق واسع من المهام، فإن الحد من قدرة الناس على التمييز هو جزء واحد في 7، وهو رقم قريب جدًا من نصف الانحراف المعياري.

وبشكل تقريبي، فإن الفارق البالغ SD 0.8 هو معامل تأثير كبير. ، ويتمتع معامل التأثير الاحصائي لـ كوهين إضافة الى إثارته إحساس تقريبي بالاهمية التعليمية للتدخل [الدرامي] بميزة السماح بمقارنة أحجام التأثير في الدراسات التي تستخدم اختبارات

مختلفة. ويتم تنحية نظام تسجيل نتائج اختبار معين من الصورة، حيث يتم استبداله بحجم تأثير يتم التعبير عنه كجزء من الانحراف المعياري.

فعالية تدريس التفكير النقدي بمساعدة الحاسوب

مع الانتشار الواسع للحاسوب الشخصي من جانب، والضغوط المالية على مؤسسات التعليم العالي من جانب آخر، زاد اعتماد المعلمين، أكثر فأكثر، على برامج التدريب والتطبيقات الحاسوبية، حيث يتضمن بعضها في بنيته مساعدة تعليمية مدمجة، ويمكن أن يخفف هذا البرنامج من العبء المطلوب لتعليم الطلاب؛ وفي الوقت نفسه، يوفر البرنامج تقارير تغذية راجعة فورية، وتصويبات ضرورية لتحقيق الجودة، والتي يعرّفها بعض الكتاب أمثال فان جلدر van Gelder (2000; 2001) على أنها المفتاح للحصول على تحسن جوهري في مهارات التفكير النقدي. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يمكن للبرمجيات المصممة جيدًا أن تعزز الدوافع الذاتية، والتي تميل إلى التعلم أكثر مما تفعله الدوافع الخارجية (Lepper and Greene 1978). وهي تؤدي ذلك من خلال منح المستخدمين دافع داخلي على الانضباط، ومواجهة الصعاب، واستثارة الرغبة في المزيد من المعرفة (Larkin and Chabay 1989).

وهنا يتبادر الى الذهن عدة تساؤلات: هل يؤدي استخدام مثل هذه البرامج إلى تنمية للمهارات أكثر، أو أقل، أم أن الوضع سيظل على حاله؟ وهل يمكن لمثل هذه البرامج أن تحل تماما، محل الشكل التقليدي للعمل المكثف، والعمل من خلال الأمثلة في مجموعات صغيرة والحصول على تقدير(الناتج العائد) من رائد يدلي بخبرته للمجموعة؟ أم أنه من الأفضل الجمع بين النهجين؟

إن التقنيات الحاسوبية تساعد أيضًا في الحد من عبء التصحيح. وهنا يبرز التساؤل هل يمكن للاختبار الآلي (الإختبار المصحح كليا أو جزئيا باستخدام الحاسوب)، الذي يأخذ صيغا متعددة، مثل أسئلة الإختيار من متعدد، أو غيرها من الأشكال، أن يحل بشكل كامل أو جزئي، محل التصحيح البشري، للإجابات المكتوبة على الأسئلة المفتوحة؟ وهنا يمكن أن تساعد الإجابات على مثل هذه الأسئلة المعلمين، والمدرسين،

والمسؤولين الأكاديميين، على اتخاذ قرارات حكيمة حول أنماط ومصادر تعليم التفكير النقدي في المرحلة الجامعية الأولى.

وقد جاءت فرصة للإجابة على بعض هذه الأسئلة، عندما استُعيض عن الدروس التعليمية المباشرة في مقرر التفكير النقدي، بجامعة ماكماستر في هاميلتون بكندا McMaster University in Hamilton,Canada، بتعليم بمساعدة الكمبيوتر مع معينات تعليمية مدمجة. و يعتمد التقدير الذي يحصل عليه الطالب بشكل كامل على اختبار الاختيار من متعدد. وللتحكم على مدى فعالية التصميم (الالكتروني) الجديد، فقد تم اختبار مهارات التفكير النقدي للطلبة في بداية ونهاية تدريس أحد المقررات.

وجرت مراجعة مخطط المقرر في أول لقاء، وتم الإعلان عن اختبار تمهيدي مسبق، يتم تطبيقه في المحاضرة الثانية. وتم التنبيه على الطلاب بعدم القيام بأي تحضير لهذا الاختبار. وفي المحاضرة الثانية، اختار الطلاب كاختبار أولي إما نموذج Aأو نموذج B لمهارات التفكير النقدي في كاليفورنيا (CCTST). تبع ذلك 19 محاضرة مدة كل منها 50 دقيقة، أي 15.8 ساعة في تعليم التفكير النقدي. وفي المحاضرة الثانية والأخيرة، كُلف الطلاب بالاختيار بين الكتابة كاختبار بعدي، اما للصيغة A أو B من اختبار CCTST. وخصصت المحاضرة الأخيرة للمراجعة التقييمية للمقرر وشرح كيفية الاختبار النهائي.

لم تكن هناك حلقات تعليمية وجها لوجه. إنما كان هناك مساعدان للتدريس من خريجي الجامعة، ومعلم من ذوي الخبرة، متاحين للتشاور عن طريق البريد الإلكتروني (تتم متابعته يوميا) أو خلال ساعات الدوام الرسمي.ولم يتم استغلال هذه الفرص إلا مرات قليلة جدا، باستثناء فترة ما قبل اختبارات الفصل الدراسي. وكان يمكن للمقرر أن يقوم على تنفيذه (وهو ما حدث فيما بعد) أحد المساعدين، بشكل فعال تماما. وقد حضر جلسات المراجعة قبل امتحان منتصف الفصل الدرامي وأيضا قبل الامتحان النهائي حوالي 10% من الطلاب. وجري إجراء الامتحانين، سواء منتصف الفصل أو الامتحان النهائي في المقرر، من خلال صيغة الأسئلة متعددة الاختيارات مسجلة آليا ولم يكن هناك عمل يتم تصحيحه يدوياً.

وقد استخدم الطلاب كتاب جيل ليبلانك (Jill LeBlanc1998b) بعنوان (التفكير النقدي) باعتباره كتابهم الدراسي، جنبا إلى جنب مع برنامجه المسمى LEMUR، (LeBlanc1998) وهو اختصار لـ Logical Evaluation Makes Understanding Real أي: التقييم المنطقي يجعل الفهم حقيقة، وقد غطى المقرر الفصول العشرة من هذا الكتاب، تضمنت المواضيع التالية:التعرف على الحجج، معايرة الحجج أو بلورتها، المقومات الضرورية والكافية، اللغة (المعاني ومغالطات اللغة)، قبول الفرضيات، الصلاحية، الحجج المستنبطة من المقارنة، الحجج المستنبطة من التجربة، الحجج المبنية على السببية أو العلية. وكان هناك تكليفان علي شكل الاختبار من متعدد، أحدهما عن التمييز بين الحجج من خلال التفسيرات السببية والحجج القياسية، والآخر على المقارنة بين الحجج. وقد غطي اختبار المنتصف بداية الموضوعات المدرجة حتى قبول الفرضيات. بينما يشمل الاختبار النهائي جميع الموضوعات المدرجة.

يتكون برنامج "LEMUR" من تمارين الاختيار من متعدد واختبارات قصيرة مرتبطة بفصول الكتاب، مع مساعدة معينة في شكل تفسيرات وتلميحات إذا اختار المستخدم إجابة غير صحيحة. أما إذا أجاب المستخدم على عنصر ما بشكل صحيح، فغالبًا ما يكون هناك تفسير لسبب صحة هذه الإجابة. وهكذا يمكن للطلاب أن يتثبتوا بأنفسهم، من أن اتخاذ كل منهم نهجه في العمل من خلال التمارين يوفر تلقيما عائدًا(أثرا ناتجا) فوريا يشكل إجاباتهم في المستقبل. كما يمكن لكل منهم أن يلاحظ نفسه، أثناء تصحيحه لسوء الفهم، وكذلك تحسين أدائه مع مرور الوقت.

وتتضمن تمارين التوحيد القياسي للحجج في برنامج LEMUR صندوقا من "سهام" أعدت مسبقا، ويمكن للطلاب من خلاله أن يستخرجوا عناصر الجمل التي سيتشكل منها النص الجدلي، حتى يمكن عرض الحجة ببياناتها، ومن الممكن إنشاء مخططات أصلية في برامج أكثر تطوراً، مثل:

Athena Standard (Bertil 2005), Araucaria (Reed and Rowe 2012), and Rationale(Donohue, van Gelder, Cumming, and Bissett 2002; van Gelder 2013).

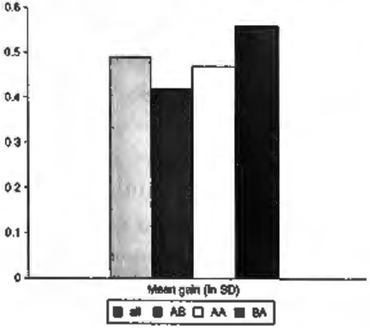
وكان هناك موقع الكتروني للمقرر، حيث يتم نشر إجابات لتمارين الكتاب الدراسي، بالإضافة إلى الواجبات، والاختبارات، والامتحانات السابقة متعددة الاختيارات مع إجاباتها، بالإضافة إلى مساعدات أخرى. ولم يكن هناك أي رصد لمدى استخدام الطالب للبرنامج أو الموقع الإلكتروني؛ لتشجيع الطلاب على بذل قصارى جهدهم في كل من الاختبار القبلي والاختبار اللاحق، وقد أعطيت 5 ٪ من الدرجة النهائية لأفضل الدرجات في الاختبارين؛ حيث إنه في حالة تقديم أحد الاختبارين في الشكل غير الكتابي، يتم استخدام الدرجة في الاختبار الآخر، وإذا لم يكن الاختبار قد تمت كتابته، يتم الاكتفاء باحتساب نسبة 5٪ إضافية للاختبار النهائي. ووفقًا لدليل الاختبار، لم يتم إخبار الطلاب بأي شيء مقدمًا عن الاختبار، باستثناء أنه اختبار متعدد الخيارات. وقيل لعدد قليل من الطلاب، الذين سألوا عما يجب عليهم القيام به دراسيا؛ من أجل الاختبار اللاحق أن يراجعوا مادة المقرر بأكمله. كان لدى الطلاب حوالي 55 دقيقة لتنفيذ كل الاجابة على بنود الاسئلة، أي أكثر بقليل من 45 دقيقة الموصي بها في الدليل.

وقد اتجهت النية في الأصل، لاستخدام تصميم متقاطع بسيط، حيث قام نصف الطلاب بكتابة النموذج A كاختبار قبلي والنموذج B كاختبار لاحق، وذهب النصف الآخر من كتابة الطلاب لاستخدام النموذج B كاختبار مسبق والنموذج A كاختبار لاحق. ويعمل هذا التصميم تلقائيًا، على تصحيح أي تفاوت في الصعوبة بين النموذجين. وكما تبين للدراسة، فإن عددًا كبيرًا من الطلاب قد كتبوا النموذج A كاختبار مسبق بدلا من النموذج B، ولم تكن هناك نسخ كافية من النموذج B لتنفيذ البرنامج كاختبار لاحق، لأولئك الذين كتبوا النموذج A كاختبار مسبق. ومن ثم فقد تم تقسيم المجموعة التي اختارت النموذج A اختبارا قبليا الى مجموعتين فرعيتين للاختبار اللاحق، حيث كتب نصفهم تقريبًا النموذج B، وكتب بقيتهم الصيغة A مرة أخرى. وقد أتاح هذا التصميم، تحديد ما إذا كان هناك أي فرق بين تنفيذ نفس شكل الاختبار سواء الاختبار القبلي أو الاختبار اللاحق، مقارنا بتطبيق صيغة اخرى. وقد بلغ عدد الذين أكملوا المقرر 402 من الطلاب، كتب 278 منهم كلا الاختبارين السابق واللاحق، وتراوح متوسط درجاتهم من 17.03 من أصل 34 في الاختبار القبلي إلى 19.22 في ما بعد الاختبار اللاحق،

بزيادة قدرها 2.19 نقطة، والتي تضاهي نصف الانحراف المعياري (49. SD على وجه الدقة). وبالتالي، كان للمقرر "معامل تأثير" معتدل. ويمكن الاطلاع على معلومات أكثر تفصيلاً عن النتائج في دراسة :(Hitchcock 2004)، التي يستند إليها هذا الفصل.

لم يحدث أي فرق في الزيادة في متوسط النقاط، سواء كتب الطلاب نفس الصيغة في مرحلة ما بعد الاختبار كما هي في مرحلة ما قبل الاختبار. وكان النموذج B أصعب قليلاً من النموذج A؛ إذ كان الطلاب الذين كتبوا النموذج B أولاً والجزء الثاني من النموذج A (مجموعة "BA") أعلى مما حققه إلى حد ما من أولئك الذين كتبوا النموذج A أولاً والثاني B أي النموذج (مجموعة "AB").

(وقد وجد جاكوبس [1995, 94; 1999, 214] Jacobs] أيضًا أن الطلاب قد ازدادوا سوءًا في الاستمارة B أكثر من الاستمارة A). وتراجعت الزيادة في متوسط عدد الطلاب الذين كتبوا النموذج A في المرتين (مجموعة "AA") حيث يقع الفارق في المربع الواقع بين الارتفاع في الوسيط بين طلاب AB وBA (انظر الشكل 1/17).



الشكل 1/17 يبين متوسط الحصيلة (الانحراف المعياري).
الذي حققته عينة دراسة ماكماستر

وبالتالي لم يكن هناك فارق بين كتابة نفس الاختبار مرتين وكتابة شكل مختلف في مرحلة ما بعد الاختبار. كما يقول دليل الاختبار: "لم نكتشف مرارًا أي معامل تأثير ذي دلالة احصائية عند استخدام إصدار واحد من احدى نسخ مقياس CCTST لكل من الاختبار المسبق واللاحق. هذا يعني أن المجموعة لن تحقق نتائج أفضل في الاختبار.

وسبب ذلك ببساطة أنهم درسوه من قبل (Facione, Facione, Blohm,Howard, and Giancarlo 1998, 14). وتطرح هذه النتائج استفسارين رئيسين.أولهما ما هو القدر من التحسن في درجات الاختبار الذي يمكن إرجاعه الى تعليم التفكير النقدي على وجه التحديد؟ أما الثاني فهو: كيف يمكن مقارنة هذا التحسن، بما حققته الطرق الأخرى لنفس الغرض؟

أولا، لتحديد مقدار التحسن الذي يمكن أن ينسب إلى مقرر التفكير النقدي، فإننا بحاجة لمقارنته بالتحسن الذي سيظهره الطلاب إذا كانوا يتلقون مقررا غيره. ويقدر كل من (باسكاريلا و ترينزيني2005 Terenzini Pascarella)، بناء على توليفة من الدراسات التي أجريت في تسعينيات القرن الماضي، أن السنوات الثلاث الأولى في الكلية توفر تحسنا في مهارات التفكير النقدي بحوالي (55.) من حيث الانحراف المعياري (SD). تحدث معظم المكاسب في السنة الأولى من الكلية. ويتم تقدّير طلاب السنة الثانية باعتبارهم يتفوقون على الطلاب المبتدئين بما نسبته 34. SD، ويتفوق صفا طلاب السنة الثانية على المبتدئين بما نسبته SD.45، ويتميز طلاب السنة الثالثة علي الثانية حيث يحصلون على54. SD. وإذا افترضنا أنه في كل عام يتم توزيع المكاسب بالتساوي بين فصلين دراسيين، فيمكننا تقدير أن طلاب الجامعات في المتوسط يكسبون17. SD في كل فصل دراسي من السنة الأولى في الكلية و05. SD في كل فصل دراسي لاحق من الدراسات الجامعية. ويقدم هيتشكوك (2004) Hitchcock دليلا آخر يتفق مع هذا التقدير.

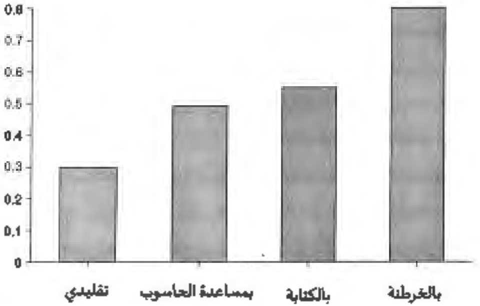
وقد تم تصنيف جميع الطلاب تقريبا في هذه الدراسة ضمن المستوى 2 أو أعلى. وبالتالي، فمن المتوقع أن يحسنوا درجاتهم في اختبار التفكير النقدي بانحراف معياري قدره 0.05 مع كل فصل دراسي بدوام كامل دون أن يتضمن مقرر التفكير الناقد. لذلك

يمكن أن تعزى جميع مكاسبهم التى تصل الىSD.49 إلى قواعد تعليم التفكير النقدي بمساعدة الحاسوب - حيث تبلغ44. SD، وهو ما يظل على وجه الدقة قريبا من حجم تأثير معتدل. ثانياً: وجدت دراسات مماثلة للانحراف المعياري، استخدمت جميعها CCTST،كشفت عن حصيلة متوسطة بعد تدريس مقرر التفكير النقدي للفصل الواحد، والتي تتراوح من 0.32 إلى 89. SD، على الانحراف المعياري (Hitchcock 2004) وقد استخدمت هذه الدراسات طرق مختلفة لتعليم التفكير النقدي.

الخطط التقليدية: يقوم المدرس بالتدريس لمجموعة صغيرة (من 25 إلى 30 طالبًا) طوال الفصل الدراسي، ويصحح التمارين المقررة. ولا توجد برامج تعليمية ولا تعليم أو تصحيح بمساعدة الحاسوب. وتتطلب الواجبات والاختبارات والامتحانات إجابات مكتوبة، يتم تصحيحها يدويًا. وتظهر الدراسات حول هذا النوع من التعليم مكاسب تتراوح بين28. SD (Twardy 2004)) إلى32. SD (Facione1990a). وبما أن الطلاب في هذه الدراسات هم في الغالب ممن تخطوا عامهم الأول، وبالتالي يتوقع منهم أن يظهروا مكسبًا قدره SD 0.05 على الانحراف المعياري، فإن المكاسب المنسوبة إلى تعلم التفكير النقدي، هي حوالي ربع ذلك الانحراف المعياري، وهو تأثير ضئيل.

مقرر لمدة عام كامل يطرح للمبتدئين يجمع بين التفكير النقدي وتعليم الكتابة: يقوم المعلم، في هذا المقرر بتدريس التفكير النقدي، لمجموعة من 20 طالبًا، لمدة سبعة أسابيع. بعد ذلك تتلقى المجموعة تعليماً في مهارات الكتابة، حيث يطلب من الطلاب كتابة سلسلة من خمس مقالات. وتظهر الدراسات التي أجريت على هذا النوع من الخطط تقدما يتراوح من 0.46إلى 0.75 درجة (Hatcher 1999; 2001 personal communication). وبما أنه من المتوقع أن يقوم المبتدئون بتحسين نتائجهم بمعدل 34. SD خلال العام الدراسي، حتى بدون مقرر مخصص للتفكير النقدي، فإن اسهام تعليم التفكير النقدي في هذا المخطط يتوقع أن يقدر بـ 12. إلى 41. SD قياسا على الانحراف المعياري، وهي نسبة صغيرة إلى معتدلة الصغر.

مقرر فصل دراسي واحد للطلاب الجدد لرسم خرائط الحجج بمساعدة الحاسوب: هنا يقوم المعلم بتدريس طرق تحليل الحجج لفصول كبيرة (135 طالبًا في الحصة الواحدة)، بالإضافة إلى اجتماع الطلاب في حلقات دروس صغيرة (15 طالبًا في المتوسط) مرة واحدة في الأسبوع. ويتم تخصيص الفصل الدراسي بأكمله تقريبًا، لرسم خرائط الحجج بمساعدة الحاسوب، لإنتاج مربعات رسومات بيانية تخرج منها اسهم تظهر بنية الحجج. وتشير الدراسات التي أجريت على هذا النوع من التعلم مكاسب تتراوح من0.73 إلى 0.89. مما يتيح الفرصة للوصول الى انحراف معياري يصل الى تحقيق المتوقع - خلاف ذلك - إلى SD .17 في فصل دراسي واحد من التعليم الجامعي في السنة الأولى، ويمكننا أن ننسب إلى تدريس التفكير الناقد في هذا المخطط تأثيراً يصل إلى SD 0.56إلى SD 0.72، وهو رقم كبير في حدود المعتدل والمقبول. وإذا قمنا بدمج نتائج هذه الدراسات، كما هو موضح في الجدول 1 من دراسة: (Hitchcock 2004, 188)، نحصل على النمط المعروض في الشكل 2/17.



الشكل 2/17 يبين متوسط الحصيلة (الانحراف المعياري). وفقا للمخطط التعليمي

إن المخطط التعليمي عالي الكفاءة المدعوم بالحاسوب من خلال مقرر McMaster أكثر فعالية من مقررات التفكير النقدي التقليدية، وأقرب في فعاليته الى مقرر الطلاب الجدد، الذي يجمع بين التفكير النقدي والكتابة، وأقل فاعلية من التعليم المدعوم بالحاسوب الذي يركز على الرسم الخرائطي للحجج.

مقارنة الفعالية النسبية للطرق المختلفة

على الرغم من التفاؤل بعناوين براقة مثل "لماذا ينبغي الجمع بين التفكير الناقد وتكوين الكتاب" (Hatcher 1999) و "خرطنة الجدال تحسن التفكير النقدي" (Twardy 2004)، فإن الدراسات المذكورة للتو، لا تثبت بشكل قاطع، ما هي الطرق التعليمية الأكثر فعالية في تحسين مهارات التفكير النقدي للطلاب الجامعيين. وأحد الأسباب في ذلك، يتمثل في أن المجموعات التي تم دراستها تختلف من عدة جوانب: الخلفية الأكاديمية للمعلم وخبرته، والموضوعات المدروسة، والكتب الدراسية، وردود فعل الطلاب، وحفزهم على اجتياز الاختبار المسبق والاختبار اللاحق، وأخذهما على محمل الجد، الطلاب ومستوياتهم ومقرراتهم الاساس التى سجلوها، والمعينات الخاصة بهم، مع اختبارات الاختيار من متعدد، وقدراتهم الأكاديمية، وما لديهم من مهارات التفكير النقدي في مرحلة ما قبل الاختبار ،وهلم جرا.

وهناك سبب آخر فحواه أنه يمكن للمرء أن يثير أسئلة حول صلاحية اختبار فاسيون CCTST (Facione1990a; b; c; d; Facione et al. 1998)، واذا ما كان حقا يقيس مهارات التفكير النقدي. ويستند CCTST على بيان إجماع الخبراء حول مهارات التفكير النقدي المنتظر اكتسابها من جانب الطلاب الجامعيين الجدد، وطلاب السنة الثانية. (American Philosophical Association 1990) ومع ذلك، فان بنودها الأربعة والثلاثين تقتصر فقط على بعض المهارات المذكورة في هذا البيان. وهناك أيضا أسئلة مشروعة حول سلامة بعض بنوده. وعلاوة على ذلك، فإن المفاهيم الأخرى للتفكير النقدي، مثل أفكار روبرت إنيس (1962 ؛ 1987 ؛ 1991) Robert Ennis أو أليك فيشر ومايكل سكريفن (1997) Alec Fisher and Michael Scriven، تشير إلى مجموعة

مختلفة إلى حد ما من مهارات التفكير النقدي.

ولمعالجة هذه المآخذ، الموصوفة بالتفصيل في هيتشكوك (2004) Hitchcock، نحتاج إلى اختبارات معتمدة بشكل أفضل لمهارات التفكير النقدي. كما أننا بحاجة إلى دراسات مثل تلك التي عرضناها في هذا الفصل من خلال مجموعات مختلفة من الطلاب، الذين يتلقون تعلما للتفكير النقدي، بمحتوى مختلف، يقوم به مدربون مختلفون، ويستخدمون أساليب مختلفة. وأن يصحب هذه الدراسات مجموعة ضابطة غير عشوائية، تتبع تحليل التباين لمعالجة الاختلافات، في الاختبار المسبق للمجموعة التجريبية. ويجب أن يقدموا تقارير حول الموضوعات التي تم تناولها، والكتاب الدراسي المستخدم، والأساليب المستخدمة لتحديد درجة الطلاب في المقرر (وبخاصة: التوازن بين القضايا المتناولة في المقالات، أسئلة الإجابة القصيرة، وعناصر الاختبار من متعدد)، وحجم الفصل، والتدريب والخبرة المناسبة للمدرب، والمستوى المسجل فيه الطلاب، والطلاقة اللفظية والرياضية، ونسبة الطلاب الذين لغتهم الأم غير الإنجليزية، والأداة المستخدمة في الاختبار القبلي والاختبار اللاحق، والحوافز على الأداء الناجح في كلا الاختبارين، ومراحل المقرر التي أجري فيها الاختبار اللاحق. وهنا يمكن الحصول على توجيهات مفيدة، حول استكشاف الخطط التعليمية المختلفة، من خلال ماوراء التحليل المنهجي الذي قام به فيليب أبرامي وزملاؤه (Abrami,Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade, and Persson 2014) لتأثير التدخل الدراسي (بمقررات التفكير النقدي) على مهارات التفكير النقدي العام. ولقياس حجم التأثير، قاموا بتعديل مقياس كوهين Cohen لتصحيح التحيز الناتج عن صغر العينات. ففي مجموعة من الدراسات يبلغ عددها 684 بمعامل تاثير قدره 867، وجدوا أن معدل معامل التأثير بلغ 0.39 وبما أن حجم هذا التأثير، يتراوح بين الانخفاض والاعتدال، فإن من الممكن إذن اعتبار التعليم العام لمهارات التفكير النقدي أمرا إيجابيا.

ولتحليل أكثر تفصيلاً، ركز أبرامي وزملاؤه Abrami and his colleagues انتباههم على تجارب حقيقية أو شبه حقيقية حيث يمكن تحديد خصائص التدخل الدراسي (بمقرر التفكير النقدي) بثقة وقياس النتائج بادوات قياس تتمتع بالمصداقية

والصلاحية أيضا. و تم استبعاد الدراسات التى استمر التدخل الدراسي فيها، لأكثر من فصل دراسي، وقد تضمنت مثل هذه المجموعة من الدراسات المنضبطة من الناحية المنهجية 341 كمعامل تأثير مع متوسط أقل إلى حد ما من30. وبدرجة كبيرة الاختلاف. ولم تختلف معاملات التأثير في هذه الدراسات بشكل ملحوظ نتيجة للمستوى التعليمي، أو الموضوع، أو مدة التدخل الدراسي.

وفي ما وراء تحليل أولي مبكر لدراسات أقل، استطاع أبرامي، برنار، بوروخوفسكي، واد، سوركس، تميم، وتشانغ (2008) ,Abrami, Bernard, Borokhovski, Wade Surkes, Tamim, and Zhang حساب 32% من التباين في الأحجام من خلال ميزتين للتدخل: الأرضية التربوية ونمطها. وحقق النوع الأكثر فعالية من الأرضية التربوية، بمتوسط معامل تأثير قدره 1.00، عبارة عن تدريب خاص للقائمين على تدريس التفكير النقدي. وأما النوع الأكثر فعالية للتدخل(التدخل بمقرر للتفكير النقدي) فكان، بمتوسط معامل تأثير قدره.94، "وهو ما يعني معالجة مزدوجة " (Ennis 1989) تجمع بين تعليم المواد الدراسية (المقررة) مع وحدة دراسية تخص التفكير النقدي.

وكان هذا النوع من التدخل الدراسي هو أيضا الأكثر فاعلية في التحليل الماوراني meta-analysis الأكثر حداثة (Abrami et al. 2014)، لكن متوسط معامل التأثير البالغ38. لم يختلف بشكل كبير عن معامل التأثير مع أنواع التدخل الأخرى. ولم يقم ما وراء التحليل الأكثر حداثة (Abrami et al. 2014) بتحليل البيانات من خلال التأصيل التربوي. واستخدموا بدلا من ذلك، مجموعة ثانية من المتغيرات التدريسية مثل: الحوار، والمرتكز التدريسي، والتدريب الخصوصي. ويفعل الحوار التعلم من خلال النقاش. ويستحضر التعلم الموجه (ويطلق عليه أيضًا "التعلم الحق").للطلاب مشكلات يعايشونها، ويُشاركون في معالجتها، بطرح الأسئلة، وربما اقتراح الحلول، بما يسهم في تحفيزهم على الاستفسار. وفي التدريب (ويسمى أيضًا "الريادة" أو "التعليم المخصوص")، يُعد الشخص الذي يمتلك نماذج أكثر خبرة أقل استنادًا إلى التحليل النقدي. وقد حققت مجموع هذه الاستراتيجيات الثلاثة أعلى معامل تأثير: وهو57.، مقارنة بـ32. لمزيج من التعلم والحوار الموجه،25. للتعليم الموجه وحده، و23. للحوار لوحده.

.وبما أن هذه المجموعة "ما وراء التحليلية" تجمع بين دراسات التدخلات (بمقررات في التفكير النقدي)على مستويات تعليمية مختلفة، فإن آثارها على التعليم الجامعي ليست واضحة. ونذكر هنا على وجه الخصوص أن ما وراء التحليل لم يقم بتحليل النتائج من خلال إذا ما اشتمل التخطيط التعليمي على رسم خرائطي للحجج، والتي أثبتت بعض الدراسات الخاصة بتدريس التفكيرالنقدي لدى الطلاب الجامعيين أنها فعالة بشكل خاص. إذ أن ما وراء التحليلات ترجع أهمية استكشاف تصاميم مختلطة، مع تعليم صريح للتفكير النقدي. وذلك في سياق تدريس المواد المقررة من قبل مُدرب مُدرَب، خصيصًا لتدريس التفكيرالنقدي. حيث يشارك الطلاب في الحوار، ويطبقون المهارات التي يتم تدريسها على المشكلات التي تشغلهم، على أن تنطوي على شيء من الريادة الفردية. ويعزز عدم التجانس غير المبرر في كلا نوعي ما وراء التحليل، الحاجة إلى مزيد من الدراسات التجريبية، وشبه التجريبية، المصممة تصميما جيدا، والتي يتم فيها توصيف شامل للاستراتيجيات التعليمية، وسمات المعلم، وخصائص الطالب في المجموعات الخاضعة للدراسة، وكذلك المجموعة الضابطة.

خاتمة

تتمثل إحدى طرق قياس فعالية التدخل التعليمي، في تحسين مهارات التفكير النقدي، في مقارنة وسيط ما يحققه المستفيدون في اختبار صلاحية مهارات التفكير النقدي، قياسا على متوسط ما تحققه المجموعة الضابطة. وقد أظهرت الدراسات من هذا النوع أن مقررات التفكير النقدي المستقلة في المرحلة الجامعية الأولى لا تحقق سوى تحسن بسيط.

وهناك ميل إلى تحقيق تحسن متوسط عندما تشتمل مثل هذه المقررات على دروس بالاستعانة بالحاسوب، أو دمجها في تعليم الكتابة (ممارستها بمحاولات التأليف). وقد تم اكتشاف أن أعلى معدل للتحسينات بشكل بارز، تجلت في المقررات التي تركز على رسم خرائط الحجج بمساعدة الحاسوب. بالإضافة إلى ذلك، فإن هناك اثنين من دراسات ما وراء التحليل، تم إجراؤهما حديثا؛ رجحتا أن الطريقة الأكثر فعالية يمكن

أن تكون بتخصيص وحدة لتدريس التفكير النقدي من قبل مدرب مدرَّب هادف في سياق تعليم موضوع (مقرر متخصص) على أن يشترك الطلاب في المناقشة والتعامل مع المشكلة والتدريب على حلها.

المصادر

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., and Zhang, D. 2008. "Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis." Review of Educational Research 78 (4): 1102–1134.

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., and Persson, T. 2014. "Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis." Review of Educational Research. Advance online publication retrieved from http://rer.sagepub.com. doi:10.3102/0034654314551063.

American Philosophical Association. 1990. "Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction." ED 315423. ERIC Document.

Bertil, R. Athena Standard, Software accessed August 16, 2013 2005. Available from http://theguide.ntic.org/display_lo.php?oai_id=oai%3Aeureka.ntic.org%3A4c9917 65e30281.68868667.

Cohen, J. 1988. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. (second edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Donohue, A., van Gelder, T. J., Cumming, G., and Bissett, M. 2002. "Reason! Project Studies 1999–2002 (Reason! Project Technical Report 2002/1)." Melbourne. August 18, 2013. http://www.kritischdenken.nl/Rationale/Tutorials/Overview/ReasonProject Report2002_1.pdf.

Ennis, R. H. 1962. "A Concept of Critical Thinking: A Proposed Basis for Research in the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability." Harvard Educational Review 32:81–111.

Ennis, R. H. 1987. "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." In Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: W. H. Freeman and Company. 9–26.

Ennis, R. H. 1989. "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research." Educational Researcher 18 (3): 4–10.

Ennis, R. H. 1991. "Critical Thinking: A Streamlined Conception." Teaching Philosophy 14 (1): 5–25.

Facione, P. 1990a. "The California Critical Thinking Skills Test: College Level, Technical Report #1: Experimental Validation and Content Validity." ED 327549. ERIC Document.

Facione, P. 1990b. "The California Critical Thinking Skills Test: College Level, Technical Report #2: Factors Predictive of CT Skills." ED 327550. ERIC Document.

Facione, P. 1990c. "The California Critical Thinking Skills Test: College Level, Technical Report #3: Gender, Ethnicity, Major, CT Self-Esteem and the CCTST." ED 326584. ERIC Document.

Facione, P. 1990d. "The California Critical Thinking Skills Test: College Level, Technical Report #4: Interpreting the CCTST, Group Norms and Sub-Scores." ED 327566. ERIC Document.

Facione, P. A., Facione, N. C., Blohm, S. W., Howard, K., and Giancarlo, C. F. 1998. Test Manual: The California Critical Thinking Skills Test (revised edition). Millbrae: California Academic Press.

Fisher, A., and Scriven, D. 1997. Critical Thinking: Its Definition and Assessment. Point Reyes, CA: Edgepress.

Hatcher, D. 1999. "Why Critical Thinking Should Be Combined with Written Composition." Informal Logic 19: 171–183.

Hatcher, D. 2001. "Why Percy Can't Think: A Response to Bailin." Informal Logic 21: 171–181.

Hitchcock, D. 2004. "The Effectiveness of Computer Assisted Instruction in Critical Thinking." Informal Logic 24 (3): 183–217.

Jacobs, S. S. 1995. "Technical Characteristics and Some Correlates of the California Critical Thinking Skills Test, Forms A and B." Research in Higher Education 36: 89–108.

Jacobs, S. S. 1999. "The Equivalence of Forms A and B of the California Critical Thinking Skills Test." Measurement and Evaluation in Counseling and Development 31: 211–222.

Larkin, J. H., and Chabay, R. W. 1989. "Research on Teaching Scientific Thinking: Implications for Computer-Based Instruction." In Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research, edited by L. B. Resnick and L. E. Klopfer. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 150–172.

LeBlanc, J. 1998a. LEMUR (Logical Evaluation Makes Understanding Real) to Accompany Thinking Clearly. New York: W. W. Norton.

LeBlanc, J. 1998b. Thinking Clearly: A Guide to Critical Reasoning. New York: W. W. Norton.

Lepper, M. R., and Greene, J. A. 1978. The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Norman, G. R., Sloan, J. A., and Wyrwich, K. W. 2003. "Interpretation of Changes in Health-Related Quality of Life: The Remarkable Universality of Half a Standard Deviation." Medical Care 41: 582–592.

Pascarella, E., and Terenzini, P. 2005. How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research. Vol. 2: A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey Bass.

Reed, C., and Rowe, G. 2012. Araucaria 3.1 August 16. Available from http://araucaria. computing.dundee.ac.uk/doku.php.

Twardy, C. R. 2004. "Argument Maps Improve Critical Thinking." Teaching Philosophy 27: 95–116.

van Gelder, T. 2001. "How to Improve Critical Thinking Using Educational Technology." In Meeting at the Crossroads: Proceedings of the 18th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education,edited by G. Kennedy, M. Keppell, C. McNaught and T. Petrovic. University of Melbourne. 539–548.

van Gelder, T. J. 2000. "Learning to Reason: A Reason! Able Approach." In Cognitive Science in Australia 2000: Proceedings of the Fifth Australasian Cognitive Science Society, edited by C. Davis, T. J. van Gelder, and R. Wales. Adelaide: Causal.

van Gelder, T. J. 2013. Rationale 2.0.10. August 16. Available from http://rationale. austhink.com/download.

الباب الرابع
التفكير النقدي عبر الثقافات

هل سيظل التفكير النقدي ملمحا مفضلا، لمناهج التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين؟

إن تغير التوجه في طابع التعليم العالي في آسيا والبلدان غير الناطقة بالإنجليزية أصبح، يحظى بمزيد من الاهتمام. وهل يستطيع التفكير النقدي -أو ينبغي- أن يظل محتفظا بموقعه كطابع للتعليم العالي في عالم الغرب؟ وإذا ظل الأمر على هذا النحو، فهل يتطلب ذلك توافقا ما؟ ما هو مفهوم "التفكير النقدي" لدى بلدان العالم النامي مثل تلك الواقعة في الشرق الأقصى والأوسط؟ لابد أن نقر بأنه لا يمكن الإحاطة بوضع التفكير النقدي في التعليم العالي، بدون التصدي لبعض من هذه القضايا الرئيسة أو المفتاحية.

ويمكن النظر إلى الصعوبات التي تواجهنا هنا، بأنها في جزء منها تربوي (تعليمي) والآخر سياسي. ففي الماضي كان هناك تردد في الجانب الصيني ممثلا في حكومته، إزاء تبني النمط الثقافي الغربي، (عدم الرغبة، على سبيل المثال في تشجيع ثقافة الحوار والتبادل الطليق للأفكار). وهو الأمر الذي يخضع الآن للتغيير. وعلى الرغم من أن العادات المتوارثة لا تتلاشى إلا بصعوبة، وأنه قد يكون مستحيلا، حتى الآن، اتباع الأساليب "الغربية" التقليدية في تعميم التفكير النقدي، وحتى لو أصبح التفكير النقدي ضمن مناهج الدراسة، فإن توجه آسيا والآسيويين سيهيمن تدريجيا على مستقبلنا التربوي.(*)

وماذا عن وضع بلدان في الشرق الأوسط في هذا السباق؟ إن بلداننا في هذا الإقليم

(*) يلاحظ أن حديث المحرر جاء بصيغة المتكلم الجمع في ظل مفهوم العالم المعاصر كقرية كونية (المترجمون)

شهدت اضطرابا شديدا، بل زلزالا، منذ أطل علينا الربيع العربي. فهل نذهب بعيدا إذا اعتقدنا أن هذا كان ميلاداً لانبعاث في هذا الجزء من العالم؟ وما الذي يمكن التوقف عنده بالنسبة للانتقادية لدى السكان الأصليين في مواطن مثل أستراليا، وأفريقيا، وكندا؟ إن هذا الباب من الكتاب يقدم لنا أربع دراسات شيقة لطابع التفكير النقدي عبر الثقافات.

ويعرض لنا كل من: "Tanaka و Michita و Koyasu و Kusumi و Manalo" القضية المعقدة حول ما إذا كان مفهوم التفكير النقدي، عرضة للاختلاف بين الثقافات؟ إن هناك كثرة من الكتابات صدرت حول هذا الموضوع، لكن لم يستند منها إلا قلة، على قاعدة من البيانات. ومن هنا قام المؤلفون المذكورون بالاعتماد على نهج كيفي، ثري بالتعليقات، واستخدام استقصاء لرأي ثلاثة وعشرين من طلاب المرحلة الجامعية الأولى في نيوزلندا، ومؤسسات مشابهة في مدن يابانية مختلفة. وعلى العكس من الشعور أو التوجه السائد حول "سلبية" ولا مبالاة الطلاب الآسيويين إزاء التفكير النقدي، فإنهم لم يجدوا أي دليل على اختلاف بين الشرق والغرب، في الاهتمام والاستخدام والتعريفات لمهارات التفكير، بما فيها التفكير النقدي. فهل يمكن أن نستنتج من ذلك أن مثل تلك الافتراضات أسيء توجيهها، وأنها لم تؤسس على معلومات يعتد بها؟

هنا تأتي نظرة "مها بالي" إلى وضع التفكير النقدي في مصر، والشعوب الإسلامية عموما. وهي تؤكد أن التفكير النقدي ليس غائبا عن الفكر الإسلامي، ولا هو قاصر على البلدان الغربية. وهي تقر في المقابل بأن هناك عقبات من المؤكد أنها تحول بين التفكير النقدي وتعليمه في العالم الإسلامي. وهذا يشمل خلفية "رأس المال الثقافي، cultural capital" أي المدى الذي وضح فيه ظهور التفكير النقدي في الشؤون الداخلية، والاجتماعية، أو فيما قبل التعليم الجامعي. إن التفاوت في رأس المال الثقافي يؤثر سلبا على الثقة في التفكير، والقدرة على إفصاح المرء عما يعتمل بداخله من أفكار. والقضية الثانية تتمثل في أن العملية التعليمية ليست محايدة. ففي حالات كثيرة تتقيد بالقوالب التعليمية المقبولة ثقافيا. وذلك أن المعلمين يجدون أن عليهم أن يتجشموا مزيدا من المتاعب؛ إذا حاولوا الخروج عن القوالب التعليمية المألوفة في العالم الإسلامي. حتى إذا أتينا للقضية الثالثة؛ فتتعلق بإتقان اللغة، مما يجعل -في حالة افتقاده- من تنمية

الانتقادية، أمرا غير وارد. وليست أي من هذه القضايا قاصرة على مصر بطبيعة الحال، لكنها تعاني من نصيبها الأكبر، التي تجد نفسها في مواجهته. لدينا بعد ذلك القضية الرابعة، وهي تخص البيئة السياسية والاجتماعية للبلدان التي تحيا فيها كثير من بلدان الشرق الأوسط، حيث تتسم بالقلقلة وتحفها الصراعات والمخاطر. وفي هذا المناخ يُواجَه تعليم التفكير النقدي بعين الشك، وينظر إلى التساؤل المعارض، على أنه تحت دائرة الارتياب الشديد. وهنا ترجع "بالي" أن النهج الأفضل في ظل هذا الموقف يكون عبر التعاطف الإنساني وإشاعة مفهوم العدالة الاجتماعية.

وهناك مدخل ذي اتجاهين للتفكير النقدي تبناه كل من "هويجسر وتشيرجوين Huijser and Chirguin" يعترف بقيم وثقافات السكان الأصليين وعقائدهم. ويحاولان إرساء انتقادية مهجنة، تضع أسلوب الغرب إزاء الانتقادية على قدم المساواة مع النظم التي توارثتها الأجيال، والتي حظيت بالقبول من قبل الثقافات التليدة: وبناء على نظرتهم إلى الشك الذي يطبع التعليم الغربي بأنه موروث من بقايا "الميراث الاستعماري" فإنهما يفضلان اتخاذ تعليم التفكير النقدي نهجا ذي اتجاهين، مما يمكنه من وضع قواعد للتحول الثقافي. ومن خلال ذلك يخفف الفريقان من مواقفهم المتباعدة، ويجمعان بين التقدير لعطاء التفكير النقدي ذي الطابع الغربي، وفي نفس الوقت يتيحان للطلاب أن يفعّلوا توظيف معطيات العالمين الغربي، وكذلك الموروث الثقافي للسكان الأصليين، وتلك هي المهارات الأساس لمن يريد الحياة النافعة في القرن الحادي والعشرين.

وتأتي دراسة "دونج dong" حول التفكير النقدي في الصين فيلفت الرجل انتباهنا للتناقض الذي ينتاب العملية التعليمية: فالصين قد خطت خطوات واسعة في إدخال التفكير النقدي في المناهج، بالتوازي مع شيء من الانفتاح السياسي، والاستثمار الضخم في التعليم، والنمو والرخاء الاقتصادي، ومع ذلك تشهد تباطؤا في إذاعة التفكير النقدي، وتعلمه ارتجاليا. فلم هذا الوضع؟ يرى "دونج" إجابة على ذلك، بأن إدخال التفكير النقدي جاء محكوما " بالخصوصية الصينية". ويشمل ذلك التوجه التقليدي للغاية من التعليم باعتبارها اجتياز الامتحانات، وانفصام العلاقة بين المحتوى التعليمي والممارسة على أرض الواقع، وكذلك التعلم القائم على الاستظهار، وضعف المحتوى النقدي. ويفسر

"دونج" ذلك باتباع مفهوم عقيدة الصدق وذلك من منظور كونفوشيوسي موروث، وهذا المنظور يعتبر المحتوى الفكري "غير قابل للتزييف.... أليس مبنيا على حقيقة ثابتة...". وبناء على ذلك فإن النظرة الصينية إلى التعليم، تجعل من المعلمين علماء مطلقين يفيضون بالحقائق الصادقة. ومن الصعب تغيير هذه المفاهيم؛ لأنها تتطلب تعليما يرتكز على ما هو أكثر من تعليم متطور ينبني في أساسه على طرح الأسئلة في إطار التفكير النقدي. إنها –أي العملية التعليمية في الصين- تتطلب تحولا ثقافيا كليًا أو شاملا.

ويلحظ بيجز (1997) Biggs أن منظور المفهوم الاستعماري (الكولونيالية) يهيمن على كثير من مؤسسات التعليم العالي في الغرب بالنسبة لمتعددي الجنسيات. وهناك مفهوم سائد، بأن ذوي الثقافات غير الغربية محرومون من الانتقادية. وقد أدى هذا إلى السعي إلى أفضل السبل "لاستيعاب" الطلاب من دول مختلفة، في ثقافة التفكير النقدي، من خلال برامج متنوعة، لتهيئة هؤلاء الطلاب أكاديميا. ومع ذلك فإنه بناء على تحرك الجامعات في القرن الحادي والعشرين، وبخاصة بالنسبة لبلدان آسيا، فإننا في حاجة إلى إعادة النظر في هذه البرامج. إن الانتهازية السياسية –دعك من اعتبارات التمويل- قد تكون نتيجتها تقليص دور هذه المهارة عالية القيمة، والتراجع عن التركيز على أهميتها في جامعة اليوم. وهناك من يؤكد أن ذلك ما يحدث الآن بالفعل (راجع Cowden and Sing, section 7). فما الأثر الذي سيتركه ذلك على دور الجامعة في المجتمع؟ هل يعني هذا إعادة التوجه بالنمط الغربي بعيدا عن المعالجات المحبذة لاعتبار التفكير النقدي مهارة مرغوبة؟ وماذا يعني هذا بالنسبة للتعليم العالي؟ وأيضا ماذا يعني هذا بالنسبة لتعليم مهارات واستعدادات التفكير النقدي؟ ثم ماذا يعني السعي لإكساب القدرة على الانتقادية؟ أو تعليم التربية النقدية؟ إن العلاقة بين التفكير النقدي والثقافة، موضوع حيوي. ومن هنا جاءت أهمية أن يأخذ مكانه في كتابنا الحالي.

المصادر

Biggs, J. (1997) "Teaching Across and Within Cultures: The Issue of International Students." In Learning and Teaching in Higher Education: Advancing International Perspectives, edited by R. Murray-Harvey and H. C. Silins. Proceedings of the Higher Education Research & Development Society of Australasia Conference, Adelaide: Flinders.

الفصل الثامن عشر

التفكير النقدي ومهارات التفكير في عيون الطلاب الجامعيين من ثقافات مختلفة

إيمانويل مانالو، تكاشي كوسومي، ماسو كوياسو، ياسوشي ميشيتا، ويوكو تاناكا

Emmanuel Manalo, Takashi Kusumi, Masuo Koyasu, Yasushi Michita,and Yuko Tanaka

نقوم في هذا الفصل باستكشاف ما يعتقد الطلاب من ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة، أنه مهارات "جيدة" للتفكير، بما فيها تلك المهارات التي يدركون ضرورتها لدراساتهم. ولقد وضعنا تقريرا لما تم التوصل إليه من خلال مقابلات مع عينات بؤرية أجريناها مع طلاب جامعيين من كيوتو وأوكيناوا في اليابان، ومن أوكلاند في نيوزلندا. ولقد أظهر ما أدلى به الطلاب أثناء المقابلات أوجه شبه مهمة في الرؤى حول ما يتحلى به "المفكرون الجيدون"، بما في ذلك سمات عديدة مرتبطة بالتفكير النقدي، مثل التفكير في آفاق مختلفة أو بديلة. ومع ذلك فلقد أشارت استجابات الكثير من الطلاب من أوكيناوا، إلى عدم تيقنهم عند سؤالهم عن معنى "التفكير النقدي" بالتحديد، كما أشار الطلاب من أوكلاند وأوكيناوا إلى مقاربات تفكير، لا ترتبط بشكل مباشر بالتفكير النقدي، مثل الحدس والتفكير الإيجابي. وتكشف نتائج بحثنا عن حاجة الطلاب إلى تعليم يعمل على تعزيز تنمية مهارات التفكير النقدي بشكل أكثر صراحة، وضرورة توفير شروح أكثر وضوحا وشفافية لمهارات التفكير المتوقع منهم ترجمتها في مقرراتهم الدراسية.

الحاجة إلى التفكير النقدي

تعد تنمية مهارات التفكير النقدي للطلاب في أغلب البيئات التعليمية في مختلف أنحاء العالم، أمرا مهما للغاية. كما يعد صقل قدرات الطلاب على التقييم النقدي لصدق الافتراضات المعرفية والنقاشات، من أهم الأهداف التعليمية (e.g , Glassner, Weinstock, and Neuman 2005). وتعكس وثائق صدرت حول تطلعات التعليم العالي الرؤية هذه، مثل تلك الصادرة عن جمعية الكليات والجامعات الأمريكية Association of American Colleges and Universities "College Learning for the New Global Century" (2007). فهذه الوثيقة، على سبيل المثال، تضع التفكير النقدي بالتوازي مع الكتابة والتفكير الكمي (الرياضيات) باعتباره من المهارات الفكرية الأساس. وتعتنق مثل هذه الرؤية، الكثير من الجامعات خارج الولايات المتحدة الأمريكية. ففي نيوزلندا على سبيل المثال، يتم النص على التفكير النقدي في قائمة "سمات الخريجين" الخاصة بجامعة أوكلاند –ضمن توصيف الجامعة الخصائص الشخصية والمهارات والسمات المنتظر تنميتها لدى الطلاب عند تخرجهم من الجامعة (University of Auckland 2003). ولدينا مثال آخر من الجامعة الآسيوية للطالبات في بنجلاديش Asian University for Women Bangladesh: حيث تصرح الجامعة في موقعها على شبكة الويب عن نيتها لتزويد طلابها بـ"مهارات متقنة في التفكير النقدي، والتحليل، والتواصل" (Asian University for Women 2008- 2103).

لكن ما الذي يعنيه التفكير النقدي بالتحديد؟ هناك تعريف بسيط للغاية، كثيرا ما يستشهد به، ويتضمن "التقييم الصحيح للمقولات" (Ennis 962, 81)، لكن هناك الكثير من التعريفات المفصلة للتفكير، والتي تصف العمليات التي يستلزمها، مثل "التفسير الفعال والماهر للملاحظات والمحتوى الاتصالي والمعلومات والنقاشات" (Fischer and Scriven 1997, 21). ولا يتفق الباحثون حول المعنى المحدد للتفكير النقدي، إذ تدور المناظرات حول طبيعة المهارة نفسها والسمات الشخصية الغالبة لدى هؤلاء الذين يمارسونها (راجع مثلا Hapren 1997; Mason 2007)، و من المنظور التعليمي، فإن الهدف الخاص بتزويد الطلاب بالمهارة، التي يمكنهم استخدامها في كل من

دراساتهم وفي مجتمعاتهم على نطاق أكبر، يعد الأمر الأهم. ومن من هذا المنظور ينبغي النظر إلى التفكير النقدي من جوانبه العملية القابلة للتدريس، والقابلة للقياس (راجع مثلا Ennis 1962; Fischer and Scriven 1997). وكما عبر العديد من المؤلفين:

(Scharrer, Bromme, Britt, and Stadtler 2012; Thomm and Bromme 2011)

فإن واحدا من أكبر التحديات في المجتمع الحديث، هو تنمية مهارات الناس في التقييم، وإصدار الأحكام العقلانية، تجاه السيل الغامر من المعلومات التي أصبحت متاحة حاليا على الإنترنت،والتلفاز، وغيرها من وسائط الإعلام. ويقع على عاتق التعليم الرسمي، دون ادنى شك، دور حيوي في مواجهة هذا التحدي.

التفكير النقدي في عيون الطلاب

على الرغم من أن أغلب مؤسسات التعليم العالي، في مختلف أنحاء العالم، تتشارك نفس الرأي الخاص بأهمية تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، فإننا لا نعرف إلا القليل عن مدى وعي الطلاب بهذا الرأي. إننا لا نعرف، على سبيل المثال، دراسة قامت ببحث منهجي، لما يعتقده الطلاب حول التفكير النقدي ومهارات التفكير الأخرى، التي يتوقعون تنميتها خلال دراستهم في التعليم العالي. نعم هناك دراسة قام بها تابر Tapper (2004)، بحث فيها إدراك الطلاب الجامعيين لعناصر التفكير النقدي في مقرر درسوه في العلوم والاتصالات، ومع ذلك فإنه لا يبدو أنه تم إجراء دراسة سابقة تنطوي على محاولة أكثر شمولا لفهم معرفة الطلاب وآرائهم تجاه مثل هذه المهارات من التفكير.

إنه لمن الضروري، تماما فهم آراء الطلاب حول موضوع تعليمي، مثل مهارات التفكير التي ينبغي عليهم استخدامها. فهناك العديد من الأدلة، المثبتة بحثيا والتي أظهرت التأثير الهائل، لما يعتقد الطلاب أنه يجب عليهم القيام به، على أدائهم الفعلي في دراساتهم (Jussim and Eccles1992; Miller and Turnbull 1986). ومن هنا تتبين أهمية معرفة، ما إذا كان هناك توافق بين ما يعتقده الطلاب، وبين ما تتوقعه المؤسسات التعليمية، بخصوص مهارات التفكير التي ينبغي عليهم اكتسابها وتنميتها. وفي حالة وجود تناقض بين هذه التوقعات، فإنه ينبغي إجراء القياسات التعليمية الملائمة.

هل يؤثر اختلاف الثقافات على تفكير الطلاب؟

من التساؤلات التي تثير جدلا حادا في هذا الجزء من البحث، هو ما إذا كان الطلاب ذوو الخلفيات الثقافية المختلفة - ربما - يكون لديهم اختلاف في آرائهم وإدراكهم لمهارات التفكير المطلوبة منهم في دراساتهم. إذ يذهب بعض المؤلفين إلى أن التفكير النقدي هو مفهوم غربي بامتياز، يصعب على الطلاب ذوي الثقافة الآسيوية أو أي ثقافة أخرى غير غربية، أن يتعلموه أو أن يستخدموه (Atkinson 1997; Fox 1994).ويعارض هذا الرأي بشدة مؤلفون آخرون موضحين، أن الطلاب الآسيويين وغيرهم، من خارج الحضارة الغربية لديهم قدرات متساوية في التمكن من متطلبات التفكير النقدي وإظهارها في الأعمال [الفكرية] التي أنتجوها (مثل Paton2005; Stapleton 2002).

ولقد كشفت بحوث، أحدث، حول علاقة العوامل الثقافية، بأداء الطلاب في التفكير النقدي، عن بعض الاختلافات. ومع ذلك فقد ترجع هذه الاختلافات إلى كفاءة اللغة وليس الثقافة، في حد ذاتها . فقد وجد، مثلا، كل من لون، وفيشر، و وورد Lun, Fischer and Ward(2010) ، أن طلاب نيوزيلندا من أصل أوروبي قاموا بأداء أفضل من نظرائهم الآسيويين في بعض مقاييس مهارات التفكير النقدي، لكنهم أوضحوا، أن هذه الاختلافات، ربما ظهرت بسبب ضعف مستوى اللغة الإنجليزية لدى الطلاب، التي كان عليهم استخدامها في مهام التفكير النقدي. ولقد قدم فلويد (2011) Floyd الدليل على أنه بالنسبة للطلاب الصينيين، فإن التفكير النقدي كان أصعب في اللغة الثانية (الإنجليزية) مقارناً باللغة الأولى (الصينية).

وبعيدا عن إتقان اللغة، فإن الخبرات التعليمية، من الممكن أن تؤثر على تناول الطلاب لمهام التفكير. ونظرا لاحتمال وجود اختلافات بين الثقافات في مثل هذه الخبرات، فإنه من المفيد أن نكتشف إذا كان لذلك تأثير على بعض آراء الطلاب ذوي الخلفية التعليمية غير الغربية، حول مهارات التفكير الضرورية للنجاح في التعليم العالي. وعلى سبيل المثال يتم التأكيد، في اليابان، على تطوير مهارات التفكير في النظام التعليمي، كما هو الحال في الدول الأخرى. ومع ذلك لم يتم تعيين التفكير النقدي كمهارة ينبغي تنميتها لدى الطلاب. فمثلا قام المجلس المركزي للتعليم التابع لوزارة اليابان

للتعليم والثقافة والرياضات والعلوم والتكنولوجيا the Central Council for Education of Japan's MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) بإعداد تقرير بعنوان "نحو تعزيز التعليم في المرحلة الجامعية الأولى" "Towards the Enhancement of Undergraduate Education" والذي وصف فيه المؤهلات التي ينبغي للطلاب أن يكتسبوها من خلال درجة البكالوريوس.. وهذه المؤهلات مبنية على مهارات عامة(مهارات الاتصال، التفكير المنطقي، ومهارات حل المشكلات)، والمعرفة/ الفهم، التعليم الشامل وتطبيقاته - ومع ذلك لم يتم ذكر التفكير النقدي بالمرة. كما اقترحت اللجنة العالمية لتنمية الموارد البشرية للشراكة الصناعية والأكاديمية لتنمية الموارد البشرية التابعة لوزارة الاقتصاد والتجارة والصناعة في اليابان the Global Human Resource Development Committee of the Industry-Academia Partnership for Human Resource Development of Japan's METI (Ministry of Economy, Trade, and Industry) مجموعة من المؤهلات الأساس التي ينبغي توفرها لدى العاملين. وتشمل هذه المؤهلات مهارات التفكير، والمهارات الاجتماعية الأساس ومهارات التنفيذ (METI 2010). ومرة أخرى، لم يأت المقترح على ذكر للتفكير النقدي. ومن الممكن أن تسفر هذه التباينات عن تكوين آراء مختلفة، لدى الطلاب تجاه أنواع مهارات التفكير المنتظر منهم استخدامها، ليحققوا النجاح في الدراسة.

بحث مهارات التفكير في مدركات الطلاب

وبوضع هذه التساؤلات في أذهاننا، انطلقنا لاستكشاف مدى التشابه أو الاختلاف، في وجهات نظر الطلاب من ثقافات مختلفة وإدراكاتهم، تجاه مهارات التفكير التي تفيدهم في التعليم العالي.ومن ثم قمنا بعقد مقابلات مع عينات بؤرية (i.e., focus group interviews) لطلاب جامعيين في نيوزلندا و اليابان. ولقد قررنا استخدام هذا النهج في جمع البيانات (أي المقابلات مع العينة البؤرية) لأنه يعتبر أسلوبا فعالا في فهم الخبرات والاهتمامات والاتجاهات والمنظورات والافتراضات لمجموعة من الناس حول موضوع معين (Wilkinson and Birmingham 2004).

ولقد وقع الاختيار على نيوزلندا، باعتبارها دولة ذات ثقافة غربية، واليابان بوصفها

بلد بثقافة آسيوية، لكننا كنا على وعي بحدود هذه التصنيفات. فنيوزلندا، على سبيل المثال، لديها سكان بجماعات عرقية متعددة لا تقتصر فقط على الأوروبيين والماوريMaori (السكان الأصليين لنيوزلندا)ولكنها تضم أيضا جماعات آسيوية وكذلك السكان الأصليين لجزر بولينزيا. ولقد تم انتقاء الطلاب المشاركين بالدراسة من جامعة في أوكلاند والتي تضم أكبر قدر من التنوع العرقي في مدن نيوزلندا. وبالمثل فعلى الرغم من أن الطلاب اليابانيين ليس لديهم نفس سمات التنوع العرقي مثلما هو الحال في نيوزلندا، إلا أن اليابان لديها تباين ملحوظ في البيئات الثقافية حسب الموقع الجغرافي فضلا عن عوامل أخرى. ولهذا السبب قررنا جمع البيانات من موقعين مختلفين في اليابان - كيوتو وأوكيناوا –لاستكشاف مدى تشابه أو اختلاف آراء الطلاب في "الجماعات الفرعية" لنفس "المجموعة الثقافية" الأم. وبالمقارنة بين الموقعين فإن كيوتو هي الأكبر والأكثر حداثة، إلا أنها في نفس الوقت أكثر المدن اليابانية محافظة على التقاليد. وعلى النقيض من ذلك فإن أوكيناوا جزء من مجموعة جزر ريوكو في الجزء الجنوبي من اليابان حيث يوجد تنوع عرقي أكثر، لقربها من الصين والدول الآسيوية الأخرى. كما أن الولايات المتحدة لديها قواعد عسكرية هناك منذ الحرب العالمية الثانية.

كيف أجرينا الدراسة؟

لدينا في الإجمال ثلاثة وعشرون طالبا جامعيا، تطوعوا بالمشاركة في الدراسة. ثمانية منهم من جامعة في كيوتو (طالبتان، وستة طلاب) وسبعة من جامعة في أوكيناوا (ثلاث طالبات، أربعة طلاب) وثمانية من جامعة في أوكلاند (عدد الطلاب متساو مع عدد الطالبات). ولقد مثل الطلاب تخصصات موضوعية متعددة: من كيوتو لدينا دارسو التربية، والهندسة، والقانون، والعلوم. وفي أوكيناوا كان لدينا دارسو التربية والهندسة والقانون والأدب والعلوم، وفي أوكلاند كان لدينا طلاب من الفنون والإنسانيات، والهندسة والقانون، والعلوم. ولقد مثل الطلاب كل السنوات الدراسية من السنة الأولى وحتى السنة النهائية للمرحلة الجامعية. وتراوحت أعمارهم بين الثمانية عشرة والثانية والعشرين (عدا طالب وطالبة) كانا في الثلاثينيات من العمر.

ولقد عقدنا مقابلات العينات البؤرية، مع مجموعات العمل، في قاعة بحث (سيمينار) هادئة في الجامعات التي يدرس بها الطلاب. وفي كل من كيوتو وأوكيناوا تم عقد المقابلة مع المجموعة بالكامل. أما في أوكلاند فقد اضطررنا إلى تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تتكون كل منهما من أربعة طلاب بسبب صعوبات متعلقة بالجدول الدراسي. ولقد استغرقت المقابلة في كل من كيوتو وأوكيناوا ثمانين دقيقة تقريبا، في حين أنها استغرقت في أوكلاند حوالي خمس وأربعين دقيقة. (يلاحظ أن مدة الدرس في الجامعات اليابانية تسعون دقيقة في حين أنها في جامعة أوكلاند تتراوح ما بين خمسين إلى خمس وخمسين دقيقة).

وبعد الحصول على الإذن من الطلاب، تم تسجيل المقابلات التي عقدناها صوتيا باللغة اليابانية في اليابان، وباللغة الإنجليزية في نيوزلندا. ولقد تم عرض شرح مختصر للدراسة في بداية المقابلة. وقمنا بسؤال الطلاب على سبيل المثال في التمهيد بعض الأسئلة العامة عن اهتماماتهم ومشاركاتهم في المقررات الدراسية المقيدين بها، وعن الجوانب التي يجدونها مثيرة للاهتمام في المقررات الدراسية. بعد ذلك قمنا بطرح نفس الأسئلة الأساس في كل مقابلة وهي :

1. ما هي أنواع التفكير المهمة في مقرراتكم الدراسية ؟
2. في هذه المقررات ما هي أنواع التفكير التي يتوقعها منكم المحاضرون ؟
3. في اعتقادكم أي أنواع الناس يمكن وصفهم بالمفكرين الجيدين في الحياة اليومية؟
4. إلى أي مدى تعتقدون أنه يمكنكم استخدام هذه الأنواع من مهارات التفكير في قاعات الدرس الجامعية، والأنشطة التعليمية؟
5. ما هي المواقف التي ترونها، غير قابلة، لاستخدام مهارات التفكير هذه؟
6. ما هي الطرق، التي تعتقدون أنه يمكنكم تحسين مهارات التفكير من خلالها ؟
7. هل سمعتم عن مصطلح "التفكير النقدي"؟ ترى ماذا يعني؟

وعلى الرغم من تركيزنا على حث الطلاب على الاقتصار على الإجابة على الأسئلة، فقد سمحنا، بما يكفي من المرونة، ليدلي الطلاب بتعليقاتهم وأفكارهم، طالما كانت مرتبطة أو ملائمة للأسئلة. أيضا بذلنا ما أمكننا من جهد، لتشجيع كل الطلاب على المشاركة، بدون ممارسة أي ضغط عليهم، في حالة عدم رغبتهم في المشاركة.

قمنا بتفريغ التسجيلات الصوتية وتحليلها موضوعيا (راجع مثلا: بوياتزيس (Boyatzis (1998) لتحديد نماذج أنماط الإجابة، على كل سؤال، في كل مجموعة. ثم قمنا بمقارنة الإجابة في الفقرات الثلاث.

نتائج الدراسة: أفكار الطلاب حول مهارات التفكير

نقدم في جدول 1/18 ملخصا للنقاط المفتاحية لإجابات الطلاب على الأسئلة. ونصف ونشرح هذه الإجابات بتفصيل أكثر في الفقرات التالية.

ما هي أنواع التفكير المهمة في الجامعة؟

عند الإجابة على السؤال الأول، أشار الطلاب في المجموعات الثلاث إلى أهمية فهم ما يتم تدريسه في المقررات. ولقد عبر الطلاب عن هذا بأساليب متنوعة مثل "فهم الأفكار" "الأخذ في الاعتبار لما يقوله المحاضر" و"الانتباه للتفاصيل والمفاهيم الخاصة بالموضوع". كما أشارت المجموعات الثلاث، إلى أهمية فهم وجهات نظر الآخرين. فمثلا أشار طالب من كيوتو إلى قيمة "التفكير من وجهة نظر شخص ثالث، في حين أشار طالب من أوكيناوا، إلى أنه من المفيد وجود "مرونة التفكير المستوعبة للرأي المعارض". ولقد وصف طالب من أوكلاند نفس الفكرة الى حد كبير، بأنها تناول الأشياء "بعقل منفتح".

وبالإضافة إلى ذلك، فإن طلاب من كيوتو، أشاروا إلى استراتيجيات تفكير متعددة، تتضمن معالجات أعمق: مثل الاستخلاص، وربط الأفكار (مثل ربط البيانات بنوع التفكير). كما أشاروا إلى أهمية التفكير بشكل عقلاني، وملاحظة الواقع واستكشاف الشخص للأشياء بنفسه، وتفنيد الأفكار عند الضرورة. ولقد وصف طالب، على سبيل المثال، الجوانب المهمة للتفكير مثل: "التفكير العقلاني... التفكير المنطقي باتباع أسلوب خطوة بخطوة... تنمية الإنسان لأفكاره"

وفي المقابل فقد وضح الطلاب من أوكيناوا، قيمة أن يعبر الطالب، عن رأيه حول الموضوع الذي يتم تناوله في المحاضرات، والقدرة على التعبير، عن مثل هذه الأفكار بوضوح عند ممارسة الكتابة. أيضا أشار الطلاب إلى أهمية فهم المعنى الثقافي للأفكار التي تدرس في المقررات الدراسية، وتقدير ملاءمة هذا المعنى الثقافي للفرد، وعلى سبيل

المثال عبر طالب عن هذه النقطة قائلا: "فهم المعنى الثقافي المستند إلى التاريخ والحياة والقيم بدون تحيز"

جدول 1/18 خلاصة إجابات الطلاب (*)

القضايا	الردود المشتركة	الردود الخاصة بكل موقع		
		كيوتو	أوكيناوا	أوكلاند
1.مهارات التفكير المهمة في الجامعة.	فهم محتوى المقرر الدراسي. فهم منظور الآخرين.	عمليات التفكير الأعمق.	التعبير عن الأفكار تقدير المعاني الثقافية وملاءمها.	إدارة متطلبات المقررات الدراسية. إدارة التعلم. تخطيط الدراسة.
2. توقعات المدرس بخصوص مهارات التفكير.	تطوير عدة مقاربات. مراجعة الذات. إثارة التساؤلات.	المرونة في التفكير. التعلم الاستكشاف. تطوير الفرد لمهاراته في التفكير.	المسؤوليات الاجتماعية في التفكير.	تطبيق المهارات البحثية. دمج المعلومات التي تعلمها الطالب.
3.سمات المفكرين الجيدين.	منطقيون ونظاميون. التفكير من عدة منظورات مختلفة. متأملون. قابلون للتكيف. لديهم قدرة على رؤية الصورة الكبرى.	يخطط ويفكر بشكل متواصل يفكر في الآخرين ويستمع إليهم. لديه اتجاهات في التفكير يفهم القواعد القابلة للتطبيق.	يخطط ويفكر بشكل متواصل يفكر في الآخرين ويستمع إليهم.	القدرة على توليد وتنظيم الأفكار. ما وراء الإدراكية.
4. مهارات التفكير وتطبيقاتها الدراسية.		في قاعات الدرس: المنطق. التفكير المستقل. التخطيط.	في قاعة الدرس: حيث يتم سؤال الشخص عن أفكاره.	وجود تفاوت في توقعات المعلمين يجب أخذه في الاعتبار.

(*) اعتمدت هذه الفحوصات على ما أثاره الطلاب من قضايا خلال المقابلات التي أجريت على عينة ممثلة (بؤرية)

القضايا	الردود المشتركة	الردود الخاصة بكل موقع		
		كيوتو	أوكيناوا	أوكلاند
		في العمل الجماعي: فهم طريقة الناس في التفكير.		تفاوت طبقا لموضوع المقرر.
5. المواقف غير القابلة لتطبيق مهارات التفكير		في بعض المقررات الدراسية. عند ضيق الوقت. عند التفكير بالعاطفة. الأنشطة التي تعتمد على المهارات. عند ممارسة الرياضات المختلفة.	عقب اتخاذ القرار بالفعل. عند ضيق الوقت عند استرضاء الآخرين.	في بعض المحاضرات والتكليفات والاختبارات. بعض المعلمين لا يحفزون هذا النوع من التفكير؟
6. كيف يمكن تحسين مهارات التفكير؟	الممارسة والتعلم أكثر عن المهارات.	تذكر القواعد المرعية والمتطلبات الأولية.	التعبير عن الأفكار. التعرض لمنظورات مختلفة. مواجهة التحديات.	العمل في فرق متعددة المجالات الموضوعية.
7. معنى التفكير النقدي.	التأمل وطرح التساؤلات. التفكير المتروي والمعمق. تجنب القبول الأعمى للأفكار.	مبني على المبدأ. خاضع للشك. تجنب القولبة والتحيز. بحث الخيارات البديلة.	توليد الأفكار. حل المشكلات بالتفكير. العودة للفكرة الأصلية.	تجنب التحيز. امتلاك وجهة نظر متوازنة. الفهم. الجيد الحدس. (الالهام) التفكير الإيجابي التفكير السلبي التوجه البناء.

وإذا كانت هذه الردود مبنية على القضايا التي تم إثارتها من قبل الطلاب عند إجابتهم على الأسئلة أثناء المقابلات. فقد أشار طلاب الجامعة في أوكلاند- فضلا عن ذلك- إلى جوانب للتفكير أكثر عملية، مثل: حاجة الفرد إلى تلبية متطلبات المقرر الدراسي والاستجابة لتوقعات المحاضرين. وعلى سبيل المثال أشار أحد الطلاب إلى أنه من المهم في إنتاج العمل الأكاديمي "أن تحاول وتبذل ما في وسعك، لتيسر الأمر على مصحح التكليف أو الاختبار" في حين أشار طالب آخر إلى قيمة "استخدام 'لغة' المحاضر للوصول إلى عقل وفكر ذلك المحاضر، من خلال التفكير بنفس نوع الاستراتيجية التي يستخدمها. ولقد لاحظ عدة طلاب، أيضا، أهمية تخطيط وتنفيذ الخطط الدراسية والتحديات المرتبطة بها.

ما يتوقعه المعلمون.

تشابه طلاب المجموعات الثلاث، في أنواع التفكير التي يعتقدون أن معلميهم يتوقعون، منهم استخدامها في دراساتهم. فقد ذكروا التوقع بعرض الأشياء من منظورات مختلفة.فعلى سبيل المثال، ذكر أحد طلاب أوكلاند، أن المحاضرين يتوقعون من الطالب أن يكون قادرا على "رؤية الموضوع أو السؤال من أكثر من زاوية، ومن منظورات مختلفة". كما صرح طالب من كيوتو أن المعلمين يتوقعون من الطلاب "القدرة على المقارنة بين مميزات وعيوب الأفكار". وشرح طالب من أوكيناوا أن معلميهم يتوقعون منهم عرض الأشياء "ليس من منظور واحد بل من عدة منظورات".

وإحدى نوعيات التفكير التي بدا توقعها مشتركا من جانب المعلمين في المواقع الثلاثة هي "مراجعة الذات". فقد لاحظ طالب من أوكيناوا، على سبيل المثال، أن "المحاضرين يتوقعون من الطلاب التفكير بدقة في أفكارهم الذاتية" كما لاحظ طالب من كيوتو توقع المحاضرين من الطلاب القدرة على الوصول إلى استنتاجاتهم الخاصة" حول المعلومات التي تُقدّم لهم. وقد شرح طالب من أوكلاند ذلك قائلا:

> "عليك أن تعرف ما لديك أساسا... ماذا أعني "بمعرفة ما لديك" [عليك أن] تفهم القضية: تبحث القضية حتى تكتشف الجانب الإيجابي، والجانب السلبي، ثم تأتي بمناقشتك".

وتعد مساءلة الذات، ضمن سمات التفكير، التي أخبرنا الطلاب في الجامعت الثلاث بأن معلميهم يتوقعون منهم توظيفها. وعلى سبيل المثال، فقد شرح طالب من أوكلاند ذلك قائلا: "يريدون منا دائما، أن تثير التساؤلا،ت حول ما يدرسونه لنا.... أن نطرح أسئلة مثل هل ينطبق هذا على الواقع؟" ولقد أثارطالب من أوكيناوا نقطة مشابهة، والذي أشار إلى أن الطلاب متوقع منهم التساؤل عن التطبيقات لما يدرسونه من معلومات، في حين عبر طالب من كيوتو عن نفس الفكرة، بأن المدرسين يتوقعون منهم القدرة على "طرح الأسئلة " حول ما يتعلمونه.

وأشار أيضا الطلاب إلى مهارات موضوعية متخصصة، مثل التي قد تنطبق على الكيمياء أو القانون أو علم النفس. وبعيدا عن هذا، فقد كان هناك من التوقعات المذكورة التي تخص كل مجموعة. فقد صرح طالب من كيوتو، على سبيل المثال، بأن المحاضرين يتوقعون منهم التفكير بمرونة و"اكتشاف الواقع" لاتخاذ الخطوات نحو تعزيز تنمية تفكيرهم. وعلى الجاب الآخرفإن طلاب أوكيناوا أشاروا إلى توقعات بخصوص علاقاتهم بالآخرين. فقد صرحوا، على سبيل المثال، أن المحاضرين يتوقعون منهم أن يفكروا في كيفية توصيل أفكارهم بفعالية للآخرين.

كان هناك أيضا، توقعات صرح بها، فقط، طلاب أوكلاند. تضمنت تطبيق المهارات البحثية: مثلما عبر أحد الطلاب: يتوقعون منا أن "نعرف كيف نستخدم نظام المكتبة...(أن) نفهم كل الإحصائيات، كيف نقوم بها وكيف نحللها (أن) نقوم بعمل مراجعة للإنتاج الفكري". أيضا تم ذكر الربط بين الأفكار ذات الصلة: فقد شرح طالب على سبيل المثال " يبدو أن المحاضر يريد منا أن نوصل النقاط ونرسم كل الخيوط، للحصول على صورة مكبرة أكثر ترابطا، بشكل منطقي.

ما هي سمات المفكرين الجيدين؟

عند سؤالهم عن خصائص المفكر الجيد، كما يعتقدون، أشار طلاب الجامعات الثلاث إلى خصائص متشابهة ومتداخلة إلى حد كبير. والكثير من هذه الخصائص أو السمات تتعلق بتطبيق مهارات مرتبطة بالتفكير النقدي، مثل التفكير من منظورات

مختلفة، أو اتباع النهج المنطقي. وعلى سبيل المثال، نبهنا طالب من كيوتو لقيمة الوصول لاستنتاجات منطقية من خلال التفكير المتواصل". وعبر طالب من أوكيناوا عن وجهة نظر ترى بأنه من المفيد "توليد أفكار جديدة من جوانب مختلفة [للموضوع]". كما وصف طالب من أوكلاند نقطة ذات صلة كما يلي "عند التعامل مع فكرة... لا تتوقف عند مجرد افتراض ما تقوله تلك الفكرة لكن... خذ خطوات للوراء، واسترجع المشهد من البداية. واستخدم الشك المنهجي في الحكم، ولتكن لديك القدرة على البدء بالنظر إليها من مختلف الزوايا". ولقد أشار الطلاب من كل المجموعات، أيضا، إلى أهمية القدرة على رؤية "الصورة الكاملة" أو كما عبر عنها طالب كيوتو "النظر إلى الأشياء في إطار الصورة الكلية".

كما أشار الطلاب في المجموعات الثلاث إلى أهمية القابلية للمرونة في التفكير. ولقد تضمنت اقتراحات طلاب كيوتو حول هذه النقطة: "هؤلاء الذين يفكرون بديناميكية". وتم الإشارة إلى "القدرة على استهداف تحسين الأمور" من قبل طالب من أوكيناوا، في حين رصد طالب من أوكلاند فوائد القدرة على "تغيير أسلوب التفكير ليتلاءم مع الموقف... هذا مهم للغاية لأنه ليس كل المواقف تتطلب نوعا واحدا من التفكير". كما أشار طالب آخر من أوكلاند إلى قيمة القدرة على استخدام كل من "المنهج الاستدلالي" و"المنهج الاستقرائي" في التفكير.

ولاحظ طلاب، من كيوتو وأوكيناوا، أهمية التفكير المتعلق بالتخطيط. فقد وصف طالب من كيوتو على سبيل المثال المفكرين الجيدين بأنهم "هؤلاء الذين لديهم القدرة على تنظيم أوقاتهم"، في حين اقترح آخر "هؤلاء الذين يفكرون مسبقا". كما عبر طالب من أوكيناوا عن رأيه في المفكرين الجيدين بأنهم "هؤلاء الذين يواصلون التفكير ويعملون بكفاءة". بالإضافة إلى ذلك فقد أوضح الطلاب في كل من كيوتو وأوكيناوا أهمية الأخذ في الاعتبار طريقة الآخرين في التفكير. فمثلا اعتبرهم طالب من كيوتو "هؤلاء الذين يتمتعون بالشعبية ويتفهمون تفكير الناس" في حين وصفهم طالب من أوكيناوا بأنهم "أولئك الذين يسألون ويستمعون بحق لآراء الآخرين". ومع ذلك فإن الاستماع للآخرين لا يعني بالضرورة أن يغير المرء رأيه، بحسب اعتقاد الآخرين. كما أوضح طالب من

أوكيناوا، فالمفكرون الجيدون يستطيعون أن يفكروا فيما يرضي ضميرهم "ولا يتأرجحون بأراء الأخرين".

كما قدم طلاب جامعة كيوتو خاصتين إضافيتين للمفكرين الجيدين، لم يذكرها طلاب المجموعات الأخرى. وهما بيان طريقة التفكير وفهم "القواعد ومتطلبات الظروف" التي تنطبق على الموقف الذي يستدعي ذلك التفكير.

إضافة إلى ذلك اقترح طلاب أوكلاند سمات فريدة متعددة للمفكرين الجيدين. تضمنت هذه السمات: القدرة على توليد وتنظيم الأفكار من خلال استخدام آليات كالعصف الذهني، والخرائط الذهنية. كما أشار طالب إلى أهمية ما وراء الإدراكية واصفا إياها كالتالي:

> القدرة على تقييم الإفادة من التفكير...وعي المرء بتفكيره... التفكير في التفكير. إلى أي مدى يمكن استخدام مهارات التفكير هذه في التعليم الجامعي.؟

وعند سؤال الطلاب عن مدى إمكانية تطبيق سمات التفكير الجيد - التي طرحوها - في قاعات الدرس الجامعية والأنشطة التعليمية. هنا أفاد الطلاب أنه يمكن استخدام كل من المنطق، والتفكير المستقل، والتخطيط، في الدراسة والأنشطة البحثية. كما أكدوا - في توافق - على فعالية فهم طريقة الناس في التفكير، خلال العمل الجماعي".

وبتوجيه نفس السؤال لطلاب أوكيناوا رد أحد الطلاب بالقول "يمكنني استخدامها (المهارات) في الفصل، حين يطلب مني التعبير عن أفكاري". ولاحظ طالب آخر أن مثل مهارات التفكير هذه تكون مفيدة، عند اتخاذ القرار بشأن كيفية الدراسة.

ولقد أعرب طلاب أوكلاند، بصراحة أفصح، عن إدراكاتهم للاختلاف الواجب أخذه في الاعتبار حول توقعات المدرسين لاستخدامهم مهارات التفكير. اذ أوضحوا أنه يمكنهم تطبيق المهارات في دراساتهم، إلا أن بعض المعلمين يطالبون طلابهم - ببساطة - بإظهار "قدرتهم على (تقيؤ) المعلومات". وفسر أحد الطلاب ذلك "بأن بعض [المعلمين]يبدون فقط أنهم ينهضون ويتحدثون إليك، دون أن يكون لديهم ، مطلقا، الاهتمام في التفكير

فهما يتحدثون بالمستوى الأعمق، على الإطلاق، لكن البعض الآخر... يستثير الطالب ويتحداه، كي يفكر بذلك المستوى "كما أشار قليل من الطلاب إلى الاختلاف في توقعات ممارسة التفكير طبقا للمادة الدراسة –مقارنين بين مقرر في العلوم الطبية،على سبيل المثال، وأخر في الإحصاء.

في أي الأحوال تكون مهارات التفكير غير قابلة للتفكير؟

عند سؤالهم عن الأحوال التي لا تطبق فيها مهارات التفكير، كان لدى الطلاب في أوكلاند الكثير ليقولوه. فقد أوضح الطلاب أن مهارات التفكير، غير قابلة للتطبيق في بعض المحاضرات والتكليفات والاختبارات. ولقد أعطى أحد الطلاب مثالا من الاختبارات حيث "المطلوب منك في الأساس... إعطاء التعريفات لشيء ما، فقط ليتبين أنك حضرت المحاضرات وقمت بالقراءة المطلوبة، وأنه يمكنك أن تكرر ما قرأته وسمعته - تتذكر الأشياء." ومضى طالب أخر في القول:

> لست في حاجة إلى مهارات التفكير في المحاضرة إذا كنت مجرد مستمع، أنت لا تفكر... أنت لا تقوم بالتفكير قبل أو بعد (المحاضرة)... لكن عندما تكون هناك فأنت في الأساس تشاهد المحاضر وتستمع لما يقوله ثم تحاول أن تبث ما قاله من جديد... فربما يكون هذا من التفكير أيضا- أعني إعادة البث؟

وكما فعلوا في الرد على السؤال السابق، أكد بعض الطلاب على الاختلافات الواجب أخذها في الاعتبار في طرق المدرسين في التدريس، موضحين على سبيل المثال أن "بعض المحاضرين يستخرجون منا مهارات التفكير هذه " أكثر من غيرهم.

ولقد لاحظ أيضا طلاب أوكلاند أن بعض معلميهم لا يمثلون قدوة حسنة في استخدام مهارات التفكير، وفسر ذلك أحد الطلاب على سبيل المثال:

> في بعض الأحيان لا يقومون بشرح الأشياء بشكل جيد - فهم لا يقدمون الأدلة ولا يعطوننا الأمثلة. ولا يشرحون لنا ما يتوقعونه منا. فهم عندما لا يستخدمون مهارات التفكير الجيد، فإنهم يحطمون بداخلنا القدرة على التعمق فيما يقولونه.

وفي الرد على نفس السؤال، أعطى طلاب أوكيناوا بعض الحالات التي لا يمكن فيها التطبيق العملي لمهارات التفكير الجيد: إنها الحالات التي يكون القرار بشأنها قد تم اتخاذه بشكل بات؛ وعند ضيق الوقت؛ وعندما يكون من الضروري استرضاء الآخرين. ويعطي التعليقان التاليان مثالا للآراء التي عبر عنها الطلاب:

عندما لا يتوفر لدي الوقت، مثل عند التحضير للامتحان، او القيام بالكثير من المهام في قاعة الدرس، أركز على إنهاء العمل دون التفكير فيه بعمق.

عندما ألعب رياضة جماعية أو أعمل في فريق، لا يمكنني إلا أن أتسم بالمرونة ولاأتمسك بشدة برأيي. فلو تصلبت بشدة في رأيي فإن فريقي لن يعمل بالأداء المبتغى.

ولقد تداخلت ردود طلاب جامعة كيوتو، في بعض الحالات، مع ردود الطلاب في كل من أوكلاند وأوكيناوا. مثلا، أوضح الطلاب أنه في بعض الموضوعات - كما هو الحال "في الفنون" - فإن مهارات التفكير الجيد قد تكون غير مطلوبة. كما لاحظوا عدم إمكانية استخدام هذه المهارات في حالات عديدة مثل "أن يتطلب الأمر السرعة". ومع ذلك فقد ذكروا حالتين إضافيتين، كما هو الحال في الحياة اليومية، أو عند اتخاذ قرارات عاطفية، أو المشاركة في الألعاب الرياضية، أو في الأنشطة التي تكون فيها المهارة ضرورية. فكما شرح اثنان من الطلاب "عندما يقوم الناس باتخاذ قرار في أمر عاجل أو في مواقف عاطفية، فإنهم لن يمكنهم التفكير بشكل منطقي في هذه المواقف" و"الألعاب الرياضية مبنية على المهارات البدنية وليست محكومة بالأفكار فحسب"

كيف يمكن تحسين مهاراتنا في التفكير؟

عند سؤال الطلاب عن آرائهم بخصوص كيفية تحسين مهاراتهم في التفكير، اقترح الطلاب في كل المجموعات صورا متنوعة من الممارسة. بالإضافة إلى تعلم المزيد عن مهارات التفكير. ولقد تضمنت اقتراحات الطلاب من كيوتو "أن يصبح المرء واعيا بها [مهارات التفكير] في الحياة اليومية، "والممارسة" و"قراءة الكتب". وتضمنت اقتراحات الطلاب من أوكيناوا "التفكير روتينيا دوما في الأمور" و"توليد التساؤلات حتى في الأمور

التافهة". وبالمثل فإن طلاب أوكلاند قد ذهبوا إلى "أن ممارسة مهارات التفكير الجيد ستنمي مهارات التفكير" وكذلك قراءة بعض الكتب عن التفكير" و"أخذ الدورات التدريبية عن كيفية التعلم".

وذكر طلاب كيوتو "تذكر القواعد التنظيمية والمتطلبات المسبقة" مقترحين مقاربة أكثر نظامية في تطوير مهارات التفكير. وذكر أحد الطلاب في أوكلاند فائدة العمل في مجموعات متعددة التخصصات، شارحا فوائدها كما يلي:

> أعتقد أنه مما ييسر بالفعل [تطوير مهارات التفكير] أن يكون العمل في فرق متعددة التخصصات، حيث يكون لديك أشخاص من مجالات كثيرة مختلفة. ينبغي عليك أن تقدم نفسك... أنا أدرس الفنون... [و] أحاول التحدث إلى شخص يدرس الهندسة...إنه أمر صعب للغاية. لكن ما يبعثك على أن تفكر... هو أنك في تحدٍّ.

بالإضافة إلى ذلك قدر طلاب أوكيناوا قيمة التعبير عن الأفكار ("التعبير اللفظي")، فتعرُّض المرء للعديد من الآفاق ("وجهات النظر") ("الاستماع إلى مجال واسع من الآراء") ومواجهة التحدي "أن يكون تحت الضغط أو يشعر بحتمية أن يفعل شيئا").

ما معنى التفكير النقدي؟

تم سؤال الطلاب إذا كانوا قد سمعوا عن مصطلح التفكير النقدي، أو لهم معرفة به، وماذا يعني في اعتقادهم؟. ولقد سمع عنه كل الطلاب في كيوتو وتحدثوا عن سمات مختلفة له مثل "عدم قبول المعلومات بشكل سلبي وإنما التعامل معها نقديا"، "الاستقلال في التفكير"، "الوعي بالتحيز"، و"الارتياب"، و"المراجعة المتأملة". وعلى النقيض من ذلك أشار أغلب الطلاب من أوكيناوا إلى عدم سماعهم لهذا المصطلح، أو سمعهم به من قبل، لكنهم نسوا ما يعنيه. ولقد قدم أحد الطلاب الذي سمع بالمصطلح التعريف التالي: " أن يفكر المرء بعمق ثم يهتدي إلى التوجه الصواب. وعند الضغط على الطلاب الآخرين للتعبير عن اعتقادهم حول المصطلح طرحوا المعاني التالية: "الحكم على فكرة واحدة، وتوليد أفكار جديدة" "التفكير في شيء ما من مختلف الجوانب" و"أن يكون للمرء فكره الخاص أو أن يُعمل المرء فكره، بدلا من أن يبتلع ببساطة الأفكار

المختلفة". كما قدموا أيضا ما يلي كمعان ممكنة للمصطلح: "تقديم أفكار مختلفة" و"حل المشكلات بتفكيرك الخاص" و"العودة إلى أصل الفكرة".

ولقد كان هناك تشابه بين طلاب كيوتو وطلاب أوكلاند، حيث أشاروا إلى أن فكرة التفكير النقدي مألوفة بالنسبة لهم. وعند سؤالهم عن معناها قدموا تعريفات وأوصاف مثل " أن يكون المرء على علم بعمليات التفكير وبالتحيزات التي تتسلل إلى الأفكار" والنظر إلى الأشياء من منظورات مختلفة للوصول إلى رأي متوازن" و"استخدام النقاشات الموضوعية بدلا من تلك المتحيزة" و"أن يكون المرء منظما في تفكيره" طارحا الأسئلة الخمسة: "لماذا وأين ومتى وماذا وكيف" و"القدرة على استيعاب المعلومات الجديدة [و] محاولة إيجاد الصلة بينها وبين المعلومات التي يعرفها بالفعل". ومع ذلك رأوا أيضا أن التفكير النقدي يعني "القدرة على التعلم، والقدرة على الفهم، ثم القدرة على تطبيق ما تم تعلمه وفهمه" و"فهم موضوع المادة الدراسية" - مما يعني أن البعض منهم - على الأقل- لم يكن لديه القدرةعلى التمييز بين مفهوم "التفكير النقدي" وبين الفهم والتطبيق. بالإضافة إلى ذلك كان هناك تعريفات وسمات مقترحة لا علاقة لها بشكل مباشر بالتفكير النقدي مثل "التفكير الحدسي" و"التفكير الإيجابي" و"التفكير العملي" و"أن يكون المرء بناء أكثر، ووصل الأمر بأحد الطلاب أن شبهه بالمباراة قائلا: "يشبه المباراة قليلا... حيث يعرف المرء أنها مباراة لكنه يتساءل أحيانا "لم الخروج إلى الحياة إذا كانت اللعبة واحدة".

أوجه التشابه والاختلاف بين المجموعات

مؤشرات ضمنية

تشير نتائج بحثنا، بغض النظر عن المكان، الى وجود الكثير من وجهات النظر المشتركة بين الطلاب، حول مهارات التفكير الناجح التي تفيدهم في التعليم العالي. ولم نجد أي دليل، على اختلاف المعرفة والوعي بمهارات التفكير المفيدة بين الطلاب الشرقيين والغربيين، مما يدعم الآراء التي سبق التعبير عنها من قبل مؤلفين مثل باتون Paton (2005)،وستابلتون Stapleton (2002) والتي تذهب إلى أن التساوي بين

الثقافات في هذا الأمر يكون بقدر الاهتمام الموجه لاكتساب مثل هذه المهارات. كما وجدنا أنه من المشجع للغاية، أن نرى أن الطلاب في المجموعات الثلاث قد أشاروا إلى العديد من السمات المرتبطة في الغالب بالتفكير النقدي- مثل رؤية الأشياء من عدة منظورات، ومراجعة الذات، وإثارة التساؤلات، استخدام أنماط تفكير منهجية ومنطقية- وربما يشير هذا التشابه بين المجموعات الثلاث إلى مدى التشابه المتزايد بين مؤسسات التعليم العالي على مستوى العالم من حيث الكفاءات والقيم التي يعملون على تعزيزها.

لم يبد وجود تشابه بين طلاب كل من كيوتو وأوكيناوا في آرائهم وإدراكاتهم، مقارنة مع الطلاب في أوكلاند. على الجانب الآخر فإن كلا من طلاب كيوتو وأوكيناوا قد تشابها بشكل أكبر، مع طلاب أوكلاند في بعض الجوانب. فعلى سبيل المثال، عندما طرح موضوع تحسين مهارات التفكير سجل الطلاب في كل من أوكيناوا وأوكلاند استراتيجيات متشابهة اشتملت على الاطلاع على وجهات نظر الآخرين، والتعبير عن المعرفة، والاستعداد لمواجهة التحديات، ولم تُقترح مثل هذه الاستراتيجيات من قبل الطلاب في كيوتو. وربما يشير هذا إلى أن تأثير البيئات التعليمية أكبر من تأثير العوامل الثقافية في تطبيقهم لما درسوه.

ومع ذلك فقد وجدنا وجه تشابه بين الطلاب في كل من كيوتو وأوكيناوا، والذي يبدو مهما، ألا وهو تأكيدهم على أخذ الآخرين في الاعتبار، كسمة من سمات المفكرين الجيدين. ولا يبدو أخذ الأخرين في الاعتبار هنا، بالضرورة، من أجل تحقيق الإفادة الشخصية، فعلى العكس من أمثلة الطلاب في أوكلاند الذين ذكروا "سبر أغوار عقل المحاضر" لكي ينتجوا عملا متسقا مع ما يريده هذا المحاضر (ومن ثم الحصول على درجات أعلى). كان اقتراح الطلاب في كل من كيوتو وأوكيناوا بأخذ الآخرين في الاعتبار نابعا من رغبة صادقة في فهم الآخرين وبناء علاقات جيدة معهم. وهذه النتيجة تدعم الملاحظات السابقة لكل من ماركوس وكيتاياماMarkus and Kitayama (1991) التي تذهب إلى أن الطلاب من الثقافات الآسيوية، وغير الغربية، يتمتعون بعلاقات شخصية بناءة. وطبقا لهذه النظرية فإن الأشخاص المتكافلين يرون أنفسهم جزءا من علاقة اجتماعية أكبر مع مميزين آخرين، وهذه الرؤية لا تؤثر على السلوك فحسب وإنما أيضا على أساليب التفكير.

ومع ذلك فإن الاختلافات الأخرى بين المجموعات، تشير إلى أن البيئات التعليمية والاجتماعية للطلاب كانت أكثر تأثيرا من ثقافاتهم في حد ذاتها. فعند مناقشة مهارات التفكير المهمة في التعليم الجامعي وتوقعات المعلمين بخصوص هذه المهارات، كان هناك الكثير من أوجه الشبه بين المجموعات الثلاث، لكن كان هناك أيضا أوجه اختلاف مثيرة للاهتمام.فقد أشار الطلاب، في كيوتو، إلى أهمية عمليات التفكير الأعمق وأشاروا إلى توقعات المعلمين بخصوص مسؤولية الفرد عن تطوير مهارات تفكيره. الجدير بالذكر أن الطلاب في كيوتو الذين شاركوا في الدراسة، ينتمون إلى جامعات عالية المستوى في اليابان. وهؤلاء الطلاب كمجموعة، من الممكن اعتبارهم سباقين في الاستيعاب وبناء عليه لم تكن إجابتهم مثيرة للدهشة. فهؤلاء الطلاب كان متوقعا منهم الوعي الجيد بمجال عمليات التفكير التي يتطلبها التعلم الفعال، وتوقعات المدرس منهم كان من المنتظر أن تكون أعلى، مقارنة بالمتوقع في في الكثير من الجامعات الأخرى.

في مقابل ذلك، عند مناقشة نفس القضايا، فقد أشار الطلاب من أوكيناوا إلى أهمية تقدير المضامين الثقافية والقدرة على التكيف، وكذلك إلى توقعات المدرسين بخصوص المسؤوليات الاجتماعية. يمكننا أن نذهب،من جديد، إلى أن المزيج متعدد الحضارات للسكان في أوكيناوا، والقضايا الاجتماعية والسياسية المحيطة بالوجود الأمريكي العسكري هناك سيلقي بظلاله على آراء وإدراكات الطلاب الجامعيين الذين يعيشون في المكان.

وأخيرا كانت اجابة طلاب جامعة أوكلاند على نفس الأسئلة الخاصة باستراتيجيات المقرر الدراسي وأداء المعلم، وبملاحظة توقعات المحاضرين حول تطبيقات المهارات البحثية في الجامعات النيوزلندية، بما فيها الجامعة التي شارك طلابها في الدراسة الحالية، أنه – وقت الإجابة - يجري استنزاف شديد لطاقة الطالب في مرحلة التعليم الجامعي: فالالتحاق بالجامعة يعد أمرا يسيرا مقارنة بالعديد من الجامعات الآسيوية، على سبيل المثال، لكن بمجرد الانضمام إلى الجامعة يتوقع من الطالب العمل بجدية عالية ليلبي متطلبات المقرر الدراسي - وهناك قطاع ملحوظ من الطلاب يفشل أو ينسحب من الدراسة. ومن ثم فإن استراتيجيات إدارة الدراسة يتم التأكيد عليها بحزم في

مؤسسات التعليم العالي في نيوزلندا، بما في ذلك الحاجة إلى التوظيف الفعال للمهارات التي تم تعلمها، لتلبي متطلبات المقرر. وهذا الوضع من شأنه أن يؤثر على الآراء والمدركات التي يعبر عنها طلاب أوكلاند.

المعرفة والتوقعات حول التفكير النقدي

مؤشرات ضمنية

كما أشرنا سابقا، فإن الطلاب في المجموعات الثلاث، قد أشاروا إلى سمات التفكير النقدي، عند مناقشة متطلبات التفكير المتعلقة بالدراسة. كما ظهر أن الطلاب على وعي جيد بالمواقف المفيدة لاستخدام مثل هذه المهارات، والمواقف التي يكون من غير الحكمة استخدامها فيها. وتعد هذه النتائج مؤشرات مشجعة فالطلاب لا ينمون معرفتهم بالعديد من مهارات التفكير - بما فيها جوانب التفكير النقدي - فحسب، وإنما أيضا بالفهم التطبيقي لها، وهو ما يتوجب على التعليم الرسمي غرسه في الأحوال المثالية (راجع مثلا Glassner, Weinstock, and Neuman 2005; Halpren 1998; and Bromme 2011).

ومع ذلك، فإنه من غير المشجع، ظهور بعض اللبس لدى إجابات الطلاب عند سؤالهم عن معنى التفكير النقدي. فكما لاحظنا سابقا، فقد ذكر الطلاب من أوكيناوا وأوكلاند بعض سمات التفكير التي لا تعد في الغالب من جوانب التفكير النقدي، مثل الإبداعية، والإيجابية والحدس (راجع. critical thinking definitions provided by Ennis1962; Fisher and Scriven 1997.) كما قدم طلاب كيوتو تعريفات وخصائص ملائمة، لكنهم لم يذكروا الكثير منها –باعتبارها تفكيرا نقديا- مما يعني عدم تيقنهم من المعنى الدقيق للتفكير النقدي. هذه النتائج، بخصوص الفهم الخاص الملتبس وعدم التيقن من معنى التفكير النقدي، تبرز الحاجة إلى توفير تعليم أكثر وضوحا ونظامية وشمولا لمقاربة التفكير. فإذا كان من المهم تنمية القدرة على التفكير النقدي لدى الطلاب كما تقترح الكثير من وثائق التعليم العالي عبر العالم، فإن تدريس التفكير النقدي، يجب أن يكون أكثر صراحةووضوحا، وأن تدمج تنميته في محتوى المقررات الدراسية على نحو نظامي أكثر.

ومن القضايا المرتبطة بتنمية معرفة ومهارات الطالب تبرز تنمية معرفة ومهارات المدرس. لقد وجدنا أدلة وافرة مستقاة من تعليقات الطلاب على أن توقعات المهارات تتفاوت على نحو جدير بالاعتبار، باختلاف المقررات الدراسية، واختلاف المعلمين. فالبعض من هؤلاء الأخيرين يطالب بوضوح الاقتصار على مقاربات التفكير السطحي، مثل الحفظ والاستظهار. وهذا يشير إلى الحاجة إلى التحقق من أن مدرسي التعليم العالي مطلعون جيدا على مهارات التفكير التي يحتاج الطلاب لتنميتها، من خلال المقررات التي يقومون بتدريسها. ومن ثم ينبغي إتاحة الوسائل الملائمة لتنمية المهارات المهنية في هذه المجالات (مثل التدريب والإلمام بالمصادر) لكل هيئة تدريس التعليم العالي.

ماذا بعد؟

لقد تم إجراء بحثنا على ثلاثة وعشرين طالبا فحسب. ولم نستخدم أي طريق منهجي يؤكد لنا اكتساب الطلاب المشاركين بالدراسة لخصائص تعكس السمات الديموجرافية لمجتمع الطلاب في الجامعة التي يدرسون بها أو لمجتمعهم ككل. ومن هنا فإن من الجلي، وجود محاذير على إمكانية تعميم النتائج التي تم التوصل إليها. وسيكون من المفيد في البحوث المستقبلية بحث آراء ومدركات الطلاب حول نفس قضايا مهارات التفكير، على أن يكون ذلك بإجراء البحث على مجموعات أخرى من الطلاب في معاهد تعليمية مختلفة، عن تلك التي تم إجراء الدراسة الحالية عليها،وفي مجتمعات مختلفة أيضا.

وتعد الاستبانة (الاستبيان)من السبل الأخرى الممكن توظيفها في جمع البيانات، حيث تُمَكّن عينات أكبر من الطلاب من توصيل آرائهم حول تلك القضايا.

وسيكون من المفيد أيضا، في البحوث المستقبلية، عدم الاقتصار على بحث التصور الذاتي للطلاب وإنما إضافة بحث استخدامهم الفعلي لمهارات التفكير المستهدف تنميتها من خلال كتاباتهم أو إنتاجهم الفكري. إذ سيكون اتجاها مستقبليا مهما في البحوث رصد تأثيرات توفير تدريس مهارات التفكير على كفايات الطلاب من خلال الأعمال التي ينتجونها. ومن المهم -أخيرا- تحديد أي تفاوتات في أداء الطالب قد ترجع إلى العوامل الثقافية - بما فيها اللغات على سبيل المثال- لكي يتم معالجتها بالشكل الملائم.

المصادر

Asian University for Women. 2013. Academic Programs 2008–2013. February 3. Available from http://asian-university.org/academic_programs.htm.

Association of American Colleges and Universities. 2013. College Learning for the New Global Century 2007. February 2. Available from http://www.aacu.org/leap/documents/GlobalCentury_final.pdf.

Atkinson, D. 1997. "A Critical Approach to Critical Thinking in Tesol." TESOL Quarterly 31 (1): 71–94.

Boyatzis, R. E. 1998. Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ennis, R. H. 1962. "A Concept of Critical Thinking." Harvard Educational Review 32: 81–111.

Fisher, A., and Scriven, M. 1997. Critical Thinking: Its Definition and Assessment. Norwich, UK: Centre for Research in Critical Thinking.

Floyd, C. B. 2011. "Critical Thinking in a Second Language." Higher Education Research and Development 30 (3): 289–302.

Fox, H. 1994. Listening to the World. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Glassner, A., Weinstock, M., and Neuman, Y. 2005. "Pupils' Evaluation and Generation of Evidence and Explanation in Argumentation." British Journal of Educational Psychology 75 (1): 105–118.

Halpern, D. F. 1998. "Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring." American Psychologist 53 (4): 449–455.

Jussim, L., and Eccles, J. S. 1992. "Teacher Expectations II: Construction and Reflection of Student Achievement." Journal of Personality and Social Psychology 63 (6): 947–961.

Lun, V. M. C., Fischer, R., and Ward, C. 2010. "Exploring Cultural Differences in Critical Thinking: Is It about My Thinking Style or the Language I Speak?" Learning and Individual Differences 20 (6): 604–616.

Markus, H. R., and Kitayama, S. 1991. "Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation." Psychological Review 98 (2): 224–253.

Mason, M. 2007. "Critical Thinking and Learning." Educational Philosophy and Theory 39: 339–349.

Miller, D. T., and Turnbull, W. 1986. "Expectancies and Interpersonal Processes." Annual Review of Psychology 37 (1): 233–256.

Ministry of Economy, Trade and Industry (METI), Japan. 2013. Developing Global

Human Resources through Industry-Academia-Govemment Collaboration 2010. February 7. Available from http://www.meti.go.jp/english/press/data/2010042302.html.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Japan. 2013. Higher Education Bureau. Higher Education in Japan 2009. February 7. Available from http://www.mext.go.jp/englishlkoutou/detail/_icsFiles/afieldfile/2009/12/0311287370_I_I.pdf

Paton, M. 2005. "Is Critical Analysis Foreign to Chinese Students?" In Communication Skills in University Education: The International Dimension, edited by E. Manalo and G. Wong-Toi. Auckland, New Zealand: Pearson Education. 1–11.

Scharrer, L., Bromme, R., Britt, M. A., and Stadtler, M. 2012. "The Seduction of Easiness: How Science Depictions Influence Laypeople's Reliance on Their Own Evaluation of Scientific Information." Learning and Instruction 22 (3): 231–243.

Stapleton, P. 2002. "Critical Thinking in Japanese L2 Writing: Rethinking Tired Constructs." ELT Journal: English Language Teachers Journal 56 (3): 250–257.

Tapper, J. 2004. "Student Perceptions of How Critical Thinking Is Embedded in a Degree Program." Higher Education Research and Development 23 (2): 199–222.

Thomm, E., and Bromme, R. 2011. "'It Should at Least Seem Scientific!' Textual Features of 'Scientificness' and Their Impact on Lay Assessments of Online Information." Science Education 96 (2): 187–211.

University of Auckland. 2013. Graduate Profile 2003. February 2. Available from http://www.auckland.ac.nz/uoa/home/for/current-students/cs-academic-information / cs-regulations-policies-and-guidelines/cs-graduate-profile.

Wilkinson, D., and Birmingham, P. 2003. Using Research Instruments: A Guide for Researchers. Edited by Peter Birmingham. London, UK: Routledge Falmer.

الفصل التاسع عشر
التفكير النقدي من منظور مختلف الثقافات:
التفكير النقدي في مواجهة تحديات التنوع الثقافي

مها بالي
Maha Bali

مقدمة: التفكير النقدي في الثقافات غير الغربية

في بداية دراستي للتفكير النقدي لم أدرك وقتها مدى الخلاف حول مفهومه (Atkinson 1997) على الرغم من أنه يحظى بقبول واسع بوصفه هدفا أساسا (على الأقل من وجهة النظر الغربية) للتعليم العالي (Barnett 1997; Norris 1995). وهناك ما يشبه الاتفاق على أهمية اكتساب المواطنين للتفكير النقدي للمشاركة الفعالة في المسار الديموقراطي; (Brookfield 1967; Johnson and Norris 2010; ten Dam and Volman 2004) فبالإضافة إلى حاجة المواطنين لانتقاد النظام والسلطات التي يعيشون في ظلها، سواء كان ذلك في المؤسسات الأكاديمية أو الشركات الكبرى، أوعلى مستوى الدول سواء الديموقراطية منها أوغير ديموقراطية؛ وصولا إلى بحث وتحليل البيئة التي يجري فيها دراسة وضع التفكير النقدي. وهناك من الدارسين من يرى أن التفكير النقدي منحاز ثقافيا. (Atkinson 1997; Fox 1994; Norris 1995) وهو رأي أرفضه مبدئيا، لأني أعايش ببساطة أفكار وممارسات التفكير النقدي في ثقافتي المصرية الإسلامية. إن مايرجحه بعض الدارسين من النظر إلى التفكير النقدي بوصفه مستبعدا على الثقافة غير الإنجليزية (أي الثقافات الناطقة بغير الإنجليزية) يعد مؤشرا على سوء الفهم (Ennis 1998)، بل وتجاهلاً لقدرات المجتمعات غير الغربية على التفكير المنطقي

الرشيد، ويعبر عن شعور بالتعالي، إزاء الثقافات الأخرى. إن الادعاء بالبون الثقافي والاختلاف غالبا ما تطرح تحت ستار الترفع الثقافي، في حين أنه يخفي ميولا للتقليل من قدر الآخرين ويعبر عن اتجاهات للوعي - زائفة (Zamel 1997).

ومهما يكن من أمر فإنه لا يمكننا إنكار أن هناك أدلة على وجود صعوبات تواجه عملية تدريس التفكير النقدي لطلاب من متعددي الجنسيات (وبخاصة الآسيويون) في الجامعات الناطقة بالانجليزية راجع مثلا (Egege and Kutieleh 2004; Vandermensbrugghe 2004) . ويرى البعض أن هذه الصعوبة ترجع إلى الاختلافات اللغوية (Floyd 2011) أو وجود شيء من التحيز في النهج التربوي لأولئك القائمين بتدريس التفكير النقدي. كما يرى البعض أن هناك اختلافات في موقف الثقافات المختلفة إزاء التقييم النقدي (Egege and Kutieleh 2004).

إن غالبية البحوث التي أجريت حول التحيز الثقافي تم تطبيقها على طلاب من الآسيويين. وفيما يتعلق بدراستي الحالية، فإنني أستشهد في دراستي الفاحصة للجوانب الثقافية لتنمية التفكير النقدي، بالسياق الاجتماعي المصري. ومع ذلك فإن كثيرا من القضايا المثارة بالفصل يمكن تناول وضعها في سياقات ثقافات أخرى.

وتقع معالجتي هذه في جزأين أولهما: ترجيح رؤية أن التفكير النقدي ليس قاصرا على الثقافة الغربية، وإنما هو توجه متأصل في الثقافة الإسلامية، والثقافة المصرية عموما. وعلى الرغم من ذلك فإن تدريس التفكير النقدي في العالم العربي والإسلامي يواجه تحديات بالنسبة للقائمين على العملية التعليمية. أما الجزء الثاني من هذا الفصل فسأقوم فيه، بتسليط الضوء على بعض التحديات الثقافية البيئية، التي يواجهها القائمون بتدريس التفكير النقدي لطلاب الجامعات في المجتمعات غير الغربية، وذلك استنادا إلى البحث الذي أجريته في الجامعة الأمريكية بالقاهرة. وتتضمن هذه التحديات التي تظهر، من خلال قاعة الدرس، التباين في خلفية المحتوى التربوي فضلا عن التفاوت في القدرات اللغوية. فإذا انتقلنا إلى النطاق الأوسع، فإن هذه التحديات تتضمن الأساليب التي يحد من خلالها المناخ السياسي والاجتماعي، من ممارسة التفكير النقدي خارج قاعة الدرس.

ويجري التركيز في دراستي هذه على الظروف الخاصة بتدريس التفكير النقدي في الجامعة الأمريكية بالقاهرة، التي تتمثل النسبة الغالبة فيها من الطلاب المصريين. ويرجع ذلك إلى ما توفر لي من تجارب لفترة طويلة، وإجرائي للأبحاث من خلالها. ورغم ما يبدو من خصوصية مجتمع الدراسة، فإنه يمكن تطبيق أغلب النقاشات في الجزء الثاني من الفصل على بيئات ومناطق أخرى. ومن هنا فقد سلطت الضوء على تحديات تدريس التفكير النقدي في اي مؤسسة تعليمية غربية (بغض النظر عن موقعها) لطلاب من ثقافات متعددة (بغض النظر عن خلفياتهم) لأن الهدف هنا، هو التأكيد على فهم التباين في بنيات طلاب التعلم، وخلفياتهم، وكيف يمكن لهذا التباين أن يمثل تحديا، أمام تدريس التفكير النقدي، وليس التركيز على الخصائص الماثلة في خلفيات طلاب التعلم هؤلاء. ونظرا لأن بنية الجامعة الأمريكية تقوم في الاغلب على طلاب لا ينتمون للدول الغربية ويعيشون في نفس البلد - أي مصر -. فمن الطبيعي أن يختلف مسار الدراسة عن ذلك المعتاد اتباعه فيما يتم من دراسة للمؤسسات التعليمية الغربية. فهذه الأخيرة تضم عددا محدودا من طلاب من جنسيات مختلفة من القارة الآسيوية على سبيل المثال. وعوضا عن التعميم على الطلاب المصريين، سأوجه اهتمامي إلى - عناصر التنوع بينهم - والتي تشبه عناصر التنوع الماثل في مجتمع الطلاب الآسيويين، والتي يتم، في الغالب، اشتمالهم في دائرة المعالجة.

التفكير النقدي في الولايات المتحدة وكندا

عند بداية بحثي لمفاهيم التفكير النقدي، وقعت حينها على ما ظننت أنه تعريف متفق عليه. إنه التقليدي في الولايات المتحدة وكندا (العالم الغربي) للتفكير النقدي كما ورد في تقرير الخبراء دلفي (Facione 1990) وقد توصل التقرير إلى تعريف التفكير النقدي، بناء على جهود مشتركة لمجموعة من الخبراء (أغلبهم من أمريكا الشمالية بمن فيهم ذوي الشهرة وهم (Robert Ennis, Richard Paul, and Stephen Norris) وقد تم تعريف التفكير النقدي في هذا التقرير تبعا لـ(Facione,1990, 2) على النحو التالي:

إصدار حكم ذي مغزى (منضبط ذاتيا) يفي بالتفسير، والتحليل، والتقييم، والاستدلال، علاوة على شرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة، أو المفاهيم، أو المنهج، المتبع أو المعايير، أو ما يتعلق بالسياق - تلك الأمور التي بني من خلالها هذا الحكم.

ومن هنا ينبثق عن التفكير عن النقدي مجموعة من المهارات المعرفية أي: التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستدلال، والانضباط الذاتي (6)، علاوة على الاستعدادات التي تتضمن الإنصاف، والتوق إلى المعرفة، وتفتح الذهن نحو رؤى متباينة. وصفات أخرى من بينها السعي للحصول على المعلومات الملائمة.

ومن الملاحظ أن هذه المقاربة للتفكير النقدي هي الأقرب لتلك المستخدمة لتعريفه (أي التفكير النقدي) في جامعات أمريكا الشمالية، لكنها ليست بأي حال المقاربة الوحيدة التي تشخص مفهوم التفكير النقدي في الإنتاج الفكري المنشور (Bali 2013b; Brodin 2007; 2008). ومع ذلك فهي تشكل في الواقع المفهوم الأقرب لما هو مستخدم في الجامعة الأمريكية في القاهرة، والتي اتخذتها كبيئة محيطة للدراسة في ورقتنا هذه.

التفكير النقدي في الإسلام وفي مصر

التفكير النقدي باعتباره – اجتهادا- في الفكر الإسلامي

يذهب البعض إلى أن التفكير النقدي، يمثل أحد الأهداف التعليمية الناتجة عن مؤثرات غربية. وينظرون إلى هذه الأهداف على أنها تتعارض مع القيم المتجذرة (المتأصلة) في الثقافات الأخرى. ويرى كوك Cook(1999) أنه على الرغم من سماحة الإسلام من زوايا متعددة، إلا أنه ما تزال هناك حقيقة عالمية - على حد زعمه- فحواها أنه لا يمكن الاقتناع، باطمئنان، إلى المفهوم المؤيد للتطابق بين وجهات النظر في الثقافة الإسلامية، وتلك الغربية، حول التفكير النقدي. وعلى العكس من ذلك فإن مفهوم "الاجتهاد" وهو النهج الأساسي، للأعمال الفكرية الإسلامية، حول تفسير القانون الإسلامي (الشريعة)، يتقاطع بقوة مع المفاهيم الغربية الحديثة للتفكير النقدي. وذلك من حيث أدوات العملية التأويلية لتقييم مصداقية المصادر، وتقصي المعاني المتعددة وراء النص، وصولا إلى روابطه بالسياق المحيط، واستخدام المنطق للوصول إلى عدة تفسيرات

متباينة، الا أن ذلك لا يمنع من تمتعها بالصلاحية، ومن ثم بالقبول (Nurullah 2006; Said 2004). وتحض المصادر الرئيسية للدين الإسلامي (القرآن والسنة) على التأمل النقدي، وإعمال الحكمة، والبحث العلمي، وتعتبر أن التفكير النقدي واحد من أسمى صور العبادة. وقد جرى نقاش خلال محاضرة ألقاها برادلي كوك Bradley Cook في الجامعة الأميركية بالقاهرة، حول ما يقال عن وجود بعض النصوص القرآنية يحتمل تفسيرها بأساليب تقليدية للغاية، تحرم البحث وطرح التساؤلات، ومقابل ذلك يرى بعض الباحثين التقدميين والدينيين في الإسلام، أن هذه النصوص ذاتها تنطوي على دعوة للتأمل والاستكشاف وطرح التساؤلات. وفي وقتنا الحالي تظهر مجريات الواقع أن المجتمعات العربية والإسلامية تبدو أقل قبولا لتطبيق المقاربات النقدية والبحثية على الدراسات الإسلامية (Nurullah 2006). وربما يرجع ذلك إلى وجود نظم سياسية قمعية ومقررات تعليمية [جامدة] وهذا ما سنناقشه في الصفحات التالية.

التفكير النقدي في مصر

من المعروف، على نطاق، واسع أن المقررات الدراسية في العالم العربي "تشجع على الخضوع، والطاعة العمياء، والاتباع، والانقياد، بدلا من التفكير النقدي الحر (UNDP 2003,iv). وتكتسب المقررات التعليمية المصرية، في كل من مراحل التعليم المدرسية وكذلك الجامعية، سمعة سيئة فيما يختص بتركيزها على الحفظ والنأي عن التفكير النقدي (Aboughar 2006). ومع ذلك فإن غياب التفكير النقدي في البيئات التعليمية الرسمية يقابله شيوع التفكير النقدي في الفضاء العام، كما هو الحال في النقاش والحوار اليومي حول القضايا السياسية (Fox 1994)، وتعد مصر واحدة من الأمثلة البارزة لمثل هذا النوع من الثقافات. ومن جانب آخر، فإنه في نظم الدولة العميقة مثل تلك التي حكمت المنطقة لعقود من السنين، بعد الاستقلال عن الحكم الاستعماري، فإن توجيه الانتقادات للسلطة بشكل علني من شأنه أن يضع الناس في مخاطر هم في غنى عنها (Asgharzadeh 2008).

لقد أثبتت ثورة يناير 2011 ،قدرة المصريين، على مختلف مستوياتهم التعليمية والثقافية، على التفكير النقدي في مواجهة التحكم في النظم التعليمية. كما أظهرت رغبتهم في اتخاذ مواقف نقدية رغم وجود الدولة القمعية. ومع ذلك فإن الافتقار إلى الإصلاح على أرض الواقع حاليا - ثلاث سنوات بعد الثورة- يدل على أنه لا يزال هناك الحاجة إلى الكثير لتعزيز المواطنة النقدية القادرة على الذهاب إلى ما وراء المعارضة - أو الاحتجاج– والاتجاه إلى البناء والإصلاح الديموقراطي (Bali 2013b; Beinin2013). لقد تمكنت الجموع الغفيرة من الشعب المصري من ممارسة الاحتجاج، وأن تكون صاحبة فكر نقدي من منظور المعارضة، لكنها لم تتسم بالسلوك النقدي بالطرق التي يشار إليها تقليديا في الوسط الأكاديمي، والتي تتضمن مصداقية الدليل، وتمحيص الافتراضات، والتوصل إلى الاستنتاجات، من خلال فكر منطقي، يتبنى المعايير التي تنظر إلى القضايا من زوايا متعددة.

بناء على ذلك، فإن التفكير النقدي ليس محصورا في عقول الغرب. إن له مكانة فيما أفرزته الجهود العلمية الإسلامية، وفي الأجواء المصرية المفتوحة (غير الرسمية) كما هو الحال في الثقافات الأخرى (Fox1994). وفي المقابل فإن غياب هذا النوع من التفكير في ثنايا سياق التعليم الرسمي، من شأنه أن يضع تحديات بيئية غير هينة أمام المعلمين. ويرجع رأيي هذا ما سأقوم به من استشهاد بأمثلة من الجامعة الأمريكية بالقاهرة، والتي تهدف إلى تعزيز التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الجامعية في مصر، من خلال تدريس القدرات والمهارات العقلية.

ولكي أبرهن لما ذهبت إليه فقد رجعت إلى آراء الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية بالقاهرة، واستخدمت لهم أسماء مستعارة، لطمأنة الأفراد إزاء أي أضرار محتملة. وسأستشهد هنا بفقرات مقتبسة من دراسات سبق لي إجراؤها في الجامعة الأمريكية بالقاهرة، ويأتي في مقدمتها أطروحتي الخاصة بالدكتوراه (2013b) والتي تضمنت مقابلات، شبه مفتوحة، مع طلاب وأعضاء هيئة التدريس، حول تنمية التفكير النقدي. أما الدراسة الثانية فكانت عن استقصاء لآراء أعضاء هيئة تدريس المقررات حول القضايا المزمنة المتعلقة باللغات. وكانت الدراسة الأخيرة قد تمت كجزء

من تدريب على تقييم احتياجات الطلاب من خلال معهد اللغة الإنجليزية (وحدة تدريس اللغة الإنجليزية للتدريس بشكل علاجي للطلاب الملتحقين بالجامعة الأمريكية حيث لغة التدريس فيها هي اللغة الإنجليزية).

مقومات البيئة المحيطة ودورها في تعزيز التفكير النقدي

إن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية بالقاهرة ليسوا مجموعة متجانسة. فضمن هؤلاء أساتذة أمريكيون من الغرب، ومصريون عرب، ومن بين هؤلاء المصريين من تعلم في العالم الغربي، وهناك من الأساتذة الأمريكيين من عاش في العالم العربي لفترة طويلة. ولدينا أساتذة ثنائيو الثقافة مزدوجو الجنسية، وهناك تفاوت بين أغلب الطلاب المصريين من حيث مدى التغريب: فبعضهم حاصل على منحة دراسية بالجامعة (بمعنى أنهم الأقل حظا من التغريب)، ومنهم طلاب من أسر مصرية تقليدية تلقوا تعليمهم باللغة العربية في مدارس مصرية حكومية، في حين أن هناك طلابا تلقوا تعليما غربيا طيلة سنوات سابقة قضوها في الخارج. وهناك طلاب آخرون أخذوا مكانهم في حلقة من طيف التهجين الثقافي، وفقا لمصطلح (Bhabha (Lash 2001.

من هنا فإن استخدام توصيف عام، للتعبير عن ثقافات الطلاب المصريين في الجامعة الأمريكية سيكون أمرا يفتقر إلى الدقة. ولذا فإن من الأسلم أن ننظر إلى الطلاب كحالات فردية دون إصدار أحكام قاطعة، لنرى كيف تعمل قدراتهم في ظل القيود والفرص التي تحكمها خلفياتهم الثقافية والاجتماعية. ومن المهم أيضا ملاحظة أنه على الرغم من أن الجامعة الأمريكية بالقاهرة مؤسسة أمريكية، تسعى إلى تدريس التفكير النقدي من خلال مقررات القدرات العقلية، فإن أعضاء هيئة التدريس أنفسهم في ذات الجامعة، يتفاوتون في درجة تآلفهم مع فلسفة المهارات (مثل الأساتذة الذين ينتدبون لساعات محددة ولم يتلقوا تعليما أمريكيا من قبل) من جانب، ولدينا نفس الوضع بالنسبة للتآلف مع الثقافة المصرية من جانب آخر(مثل حال الأساتذة الغربيين الذين جاؤوا إلى مصر للمرة الأولى في حياتهم).

رأس المال الثقافي

إن أول عقبة يواجهها المعلمون، في الجامعة الأمريكية بالقاهرة عند سعيهم لتعزيز التفكير النقدي في مصر، هي تفاوت رأس مال الطلاب الثقافي. ويأتي هذا التفاوت نظرا لما لديهم من سابق تفاوت، أيضا، في التفكير النقدي، ومستوى تآلفهم معه، سواء في المراحل الدراسية السابقة، أو في خلفياتهم الأسرية. وهناك اعتقاد سائد بين الأساتذة فحواه: أن إرجاء تدريس التفكير النقدي حتى بداية مرحلة التعليم العالي يضعف من احتمال فعاليته (Facione 1990). ومن هنا فإنه يصعب، في الوطن العربي، الاعتماد على أربع أو خمس سنوات في التعليم العالي لتعزيز قدرة جرى كبتها، او على الأقل لم تنمَّ طيلة سنوات التعليم المدرسي (Rivard, 2006, cited in Hall 2011) ويزداد الأمر صعوبة عندما يتناقض ذلك مع التوجه، الذي يسيطر على بيئة المنزل، أو على لغة الخطاب العام. ويرى بعض المعلمين أن الطلاب العرب، قد يعارضون مواضيع ثقافية خاصة شديدة الحساسية ويجتهدون في فعل ذلك دون تدخل ملحوظ من مدرسيهم (Raddawi 2011) وهو ما يشير أن التنشئة في المنزل، أو في البيت قد تشجع، الشباب على بحث موضوعات في دائرة محددة، لكنها تحول بينهم وبين التساؤل في موضوعات أخرى مثل القضايا الثقافية الحساسة. ويجد المدرسون في التعليم العالي صعوبة، في إحداث تحول عن هذه القواعد، غير المعلن عنها صراحة.

لقد توصلت في بحثي هذا، إلى أن هذا التباين في التعليم المدرسي الذي تلقاه الطلاب، قد ترك أثره على قدرتهم وتواؤمهم مع التفكير النقدي عند التحاقهم بالجامعة.ومن المهم أن نلاحظ أن هذه الاختلافات ترجع إلى مدى ممارسة الطلاب للتفكير النقدي . كما أن علينا أن نتذكر، أنه كلما مارس هؤلاء الطلاب التفكير النقدي، كلما علا مستواهم فيه (Van Gelder) كما هو الحال في الكثير من المهارات الأخرى.

فبينما نجد لدينا طلابا، على سبيل المثال، درسوا فيما يسمى "بالمدارس الدولية" (حيث يتم التدريس فيها وفقا للنظام الأمريكي، أو البريطاني، أو الألماني، أو الفرنسي) وهؤلاء كثيرا ما يشيرون إلى طرق التدريس التي شجعتهم على التفكير النقدي، عبر الحوارات أو النقاشات، التي تتم داخل قاعة الدرس حول قضايا مثيرة للجدل، وأثناء

القيام بمشروعات تكليفات بحثية محدودة، وكذلك خلال ممارسة أنشطة خاصة بمقررات إضافية، لتعزيز التفكير النقدي مثل تقمص(محاكاة) نموذج الأمم المتحدة. ومع ذلك فهناك جانب آخر يمثله لدينا رؤية الطالبة "نهى" والتي تلقت تعليمها في مدرسة مصرية تقليدية، ولم تتعود على مساءلة السلطة، وكانت تشعر بعدم الارتياح حيال المشاركة في المناقشات والمناظرات، حتى لو كانت من النوع الذي تشجعه أسرتها عليه، حيث قالت:

> أعتقد أنه تم تلقيني أن المدرس دائما على حق...على عكس ما يجري في الكلية... فلا يحق لك مساءلة السلطة... ولم يكن مقبولا لدي، بوصفي مستجدة، أن أتحدى أساتذتي،على الأقل، فكريا. وكنت آخذ ما يقولونه على أنه شيء مسلم به وتعلمت من الناس حولي... أنه ليس من الضروري أن ما يقوله [الأساتذة] حقيقي

ولقد نمت قدرتها على المساءلة بشكل متسم بالبطء:

> أعتقد أن تقديري لذاتي وثقتي بذكائي كانا محدودين بسبب التعليم الذي تلقيته في الصغر. بمعنى أنهما كانا يتحسنان لكن الأمر كان يستغرق وقتا طويلا للغاية حتى أصل إلى التكيف مع هذا الوضع.

وعلى الرغم من النمو الذي طرأ على ثقتها بذاتها (والتي يعتبرها بورديو Bourdieu 1973 تعبيرا عن مجمل رأس المال الاجتماعي)، فإن التحول لم يكن سهلا، حيث تصفه بأنه كان ولا يزال "تحولا صعبا" عن التعليم المدرسي السابق

> وقد تعودت، أن يكون لدي إجابة واحدة صحيحة، عما يطرح من أسئلة، ولذا فإنني لا أزال أحس بالإحباط إذا لم أجد لدي مثل هذه الإجابة -الأحادية- الصحيحة

وقد لاحظ الأساتذة، الذين يقومون بالتدريس في الجامعة الأمريكية بالقاهرة، هذه الظاهرة ويرجع بعضهم هذا، إلى الافتقار إلى الثقة وأيضا، الافتقار إلى الشعور بالاطمئنان:

لا يشعر بعض الطلاب بالاطمئنان عند التعبير عما يدور في خلدهم. فالبعض يميل ببساطة إلى ترديد ما يقال له، ويجدون الاطمئنان في البقاء في (مربع المنتصف) ولا يريدون تحميل أنفسهم الدخول في مجازفة... ما من أحد أعطاهم الثقة الكافية للتعبير عن رؤاهم، وإن اختلف الآخرون حيالها

ويعقد أستاذ أمريكي آخر مقارنة بين هذا الوضع، بما عليه الأمر في الغرب، قائلا:

إن الطلاب في الغرب يجري تربيتهم وتنشئتهم على عكس ذلك... لقد أصبح التفكير المستقل جزءا طبيعيا من ممارسة حياتهم. أما هنا [في مصر]فلدينا ثقافة من نوع مختلف حيث [يقول طالب]:" لست في موقف مسؤولية أو سلطة تتيح لي فرصة التحدث، أو إبداء ملاحظاتي المستقلة عن الآخرين حول هذه القضية. إن الذي يملك تلك السلطة هو المدرس أو مؤلف الكتاب."

ويرجع هذا الأستاذ السبب في ذلك إلى تدني المخزون الثقافي، الماثل في خلفية الطلاب، مما يؤدي إلى وهن التفكير النقدي، وكذلك إلى تجنب –قدر الإمكان- مساءلة أصحاب السلطة طيلة فترة دراستهم. ويؤيد وجهة النظر هذه البحث الذي قام به كل من نيلسون والبكاري وفتحي Nelson, El Bakary, and Fathi (1996) والذي يبينون فيه أن الطلاب المصريين بصفة عامة يبدون ارتياحا تجاه عدم اليقين، أكثر من الطلاب الأمريكيين.

ومن المهم للقائمين على العملية التعليمية، الانتباه إلى هذه الاختلافات في رأس المال [المخزون] الثقافي للطلاب، ودرجة تواؤمهم وارتياحهم للتفكير النقدي، عندما يخططون للأساليب التربوية المستخدمة لتعزيزه.

الاعتبارات التربوية

إننا غالبا ما نفترض أن النهج التربوي الجيد، ينتقل عبر البيئات والثقافات، وباعتبارنا معلمين فإننا نشير إلى النهج المبني على الحوار والتساؤل، على أنه الوسيلة المسلم بها لتحقيق أهدافنا التعليمية، وغالبا ما نمارس هذا الأسلوب التربوي مع طلابنا، بغض النظر عن خلفياتهم. والحقيقة أن هذا الأسلوب ليس بالضرورة محايدا أو منعزلا، عن

البيئة التي يطبق فيها. ومن الأفضل أن نفهمه من منظور التشابه والتنوع، الذي يقر بأهمية الاختلافات دون تجاهل أوجه التشابه الثقافية (Skelton 2005). وغالبا مايتم استخدام النقاش أو الحوار لتعزيز التفكير النقدي؛ لأنه يساعد الطلاب على التأمل الفاحص لافتراضاتهم ورؤاهم، من خلال الحوار مع أقرانهم (Brookfield 1987) وفي الوقت الذي يجد فيه التفكير النقدي فسحة في الأجواء غير الرسمية، فإن النقاش والنقد يغيبان عن التعليم المصري التقليدي في المدارس.

وتصنف الثقافات العربية على أنها ثقافات شفوية (Hall 2011)، وليست مصر استثناء في هذا الصدد. ويجد طلاب الجامعة الأمريكية بالقاهرة، بصفة عامة، قدرا أكبر من الارتياح للمناقشات التي تجري في قاعة الدرس لمجالات، لا يشعرون بالحاجة إلى أن يكونوا خبراء في محتواها، فغالبا ما يشعرون بإمكانية مساءلة المؤلف عندما يتعلق الأمر بالإنسانيات والعلوم الاجتماعية، ولكن شعورهم بالارتياح هذا ينخفض عندما يتعلق الأمر في مجالات العلوم والهندسة وبعض المجالات المهنية (Bali 2013b). ويقول المسؤول عن الخطابة والبلاغة في الجامعة الأمريكية بالقاهرة "إن المعلمين هم من يهيئ البيئة [للطلاب] ليعبروا عن أنفسهم، لأن الطلاب غالبا ما يكون لديهم قدر أكبر من الرغبة في التعبير عن أنفسهم شفهيا عوضا عنه الكتابة [الرسمية]. وحيث أن الطلاب يتوقون إلى الدخول في مناظرات ودية خارج قاعة الدرس، فإن المعلمين يسعون إلى جعل نقاشات قاعة الدرس وسيلة لاستحضار هذه المناظرات (الخارجية) إلى داخل قاعاتهم(فصولهم) الدراسية. ونظرا لأن هذه الاستراتيجية تحوطها حساسية ثقافية، فغالبا ما يلاحظ المرء، أن الطلاب في نقلهم حواراتهم إلى قاعة الدرس، ينزعون إلى ذكر آراء غير ذات سند، أكثر مما هي آراء نقدية تعتمد على عمق التفكير.

والأمر يذهب إلى أبعد من هذا، فإن المعلمين في الجامعة الأمريكية يدخلون قاعة الدرس وفي نياتهم تقليص سلطاتهم، ويديرون نقاشات بين الأقران لكنهم غالبا ما يواجهون إعراضا من الطلاب عن المشاركة (ربما بسبب افتقاد الثقة كما في حالة [الطالبة] نهى التي تحدثنا عنها فيما سبق) وهذا من شأنه أن يحدث مأزقا [تربويا] على حد وصف بيربيولس Burbules (1986, 109):

إن قدر النفور الكامن مسبقا لدى الطلاب، وجهلهم بالعلاقات التي تقوم على التراضي (المبني على خبراتهم الأسرية أو صداقاتهم أو تواصلهم الاجتماعي عبر الوسائط الحديثة) والذي غالبا ما يعايشونه بسلوكيات حسنى تأخذ بأفضل نوايا المدرسين ومن ثم تؤدي إلى استبداد هؤلاء الأخيرين.

ولا يمكن للمدرس أن يتوقع وجود نفس الاستعداد لدى كل الطلاب عند فتح باب المناقشة. فاستخدام الحوار أو النقاش كأسلوب لتعزيز التفكير النقدي، من شأنه أن يعطي بالتبعية أفضلية لأولئك الطلاب الذين تتوفر لهم درجة أكبر من إتقان اللغة والارتياح لهذا الأسلوب التربوي. ذلك فضلا عن أن هذه الفئة من الطلاب تتمتع بدرجات عالية من الثقة بالنفس. لقد استغرق الأمر من "نهى" التي ناقشنا حالتها في الجزء السابق من هذا الفصل سنتين لبناء الثقة بالنفس، التي أهلتها للبدء في المشاركة الفعالة. ويمكن أن تذهب إلى أبعد من ذلك فتقول -أي نهى - أنها أدركت أخيرا أن بعض الطلاب الذين كانوا يتمتعون بثقة ويسر في التعبير عن أنفسهم، ليسوا بالضرورة أفضل منها فكريا، لكنهم ببساطة أكثر ثقة وفصاحة.

إن النظر للحوار على أنه وسيلة مثالية ينبني على افتراض زائف بأن الطلاب يتساوون في القدرات (Ellsworth 1989) على الرغم أن حقائق الواقع المعاش تشهد بأنه:

> يعطي امتيازا أو أفضلية للطلاب الذين يجدون ارتياحا لأساليب التواصل التلقائية والشفوية، أكثر من تلك التي تعتمد على التأمل الفاحص والفكر المدون، كما أنه يمنح أفضلية للطلاب "المتغربين" الأكثر تواؤماً بصفة عامة مع ما يتم من حوار فكري في قاعة الدرس التفاعلية. ويجري ذلك على حساب الذين لا تتوفر لهم هذه الألفة من أمثال الطلاب العرب الذين، تلقوا حظهم من التعليم بأساليب تقليدية من خلال مدارس تثبط همة أي مشاركة للطالب على الإطلاق (Bali, 2013b).

والآن لدينا طالب آخر اسمه "كمال" تلقى تعليما تقليديا في المدارس المصرية ومستواه في اللغة الإنجليزية دون مستوى زملائه، ويفضل المشاركة في الحوار الذي يجري عبر الإنترنت قائلا:

إن منصة النقاش [في مقرر معين] تعد واحدة من الأسباب الرئيسة التي جعلتني متفتحا عقليا. فبإمكانك مشاهدة ثلاثة أو أربعة أشخاص، يتحدثون، حيث كل واحد منهم يتناول جانبا من القضية المطروحة، وأنت تتابع الأربعة في أن واحد ساعيا إلى تدعيم جانب [موقف] محدد أو تقف ضده، ثم تحاول دعمه بطريقة تختلف عما يفعله الأربعة الآخرون. وهذا يظهر بشكل أوضح فيما يحدث في قاعة الدرس-[حيث] يكون الوقت محددا، وربما لا أستطيع أن أدلي برأيي أو أقدم تفسيرا له، وربما تتاح لي الفرصة لأقول فقط ما أراه، لكن دون أن ألحق ذلك بشرح أو تفسير؛ أما في منصة النقاش فلا تحديد للوقت المتاح ولا أي شيء من القيود الأخرى. إني إذن أستطيع الإدلاء بما أريد وأدعم نقاشي كما يحلو لي؛ أما في قاعة الدرس فإن الأمر يختلف حيث على المرء أن يكون محددا وموجزا.

إن تفضيل "كمال" للنقاش على الإنترنت يسلط الضوء على بعض التحديات التي تواجهه في المناقشات التي تجري وجها لوجه. وهناك واحدة من الأساتذة التي استخدمت النقاشات عبر الإنترنت مع فصولها، فشعرت بأن ذلك سمح بمزيد من المساواة في المشاركة، أكثر مما تحققه تلك التي تتاح في المناقشات المباشرة وجها لوجه:

لقد وجدت الأمر صعبا للغاية [أي تعزيز التفكير النقدي]. ويحدث ذلك بوجه خاص عند وجود مستويات مختلفة داخل قاعة الدرس... لقد كان [هناك] اختلاف كبير في المناقشات على الإنترنت بين هؤلاء الذين نضجت لديهم المهارات، أو لديهم خلفية مختلفة أو مستوى أعلى [من التفكير النقدي]. فهم يدلون بشيء مختلف إلا أنهم في نفس الوقت يتحدون الآخرين... وعند حدوث ذلك، كان عليّ أن أشجع الآخرين كي لا يخُضُهم زملاؤهم الأكثر [فصاحة]... لكني إجمالا لم أشعر برهبتهم من النقاش على الإنترنت.

ومن الضروري أيضا ملاحظة أن بعض الطلاب لا يبدون ارتياحا لفكرة وجود خصومة (Grundy 1987)؛ وهذا من شأنه أن يحدث مشاكل أثناء المناقشات داخل قاعة الدرس، والتي تتمحور حول الخلافات. فكل الطالبات على سبيل المثال اللائي أجريت معهن المقابلات، كن لا يشعرن بالارتياح لفكرة طرح أسئلة من خلال البرامج

الخفية؛ فإنهن لم يلتحقن بالجامعة الأمريكية، بحثا عن البرامج الخفية، إلا أنهن وجدن أنفسهن مجبرات على البحث فيما تتطلبه، في حين كان الطلاب الذكور أكثر ارتياحا، لاستكشاف ما تتطلبه تلك البرامج، بل ويفخرون بقدراتهم على ذلك. ويقول أستاذ في الأدب الإنجليزي إن الطلاب "محكومون بخوفهم من إغضاب المدرس،"كما اكتشف أحد أساتذة علم الأحياء أن الطلاب كانوا خائفين من وجود "مخاطر" يواجهونها خلال التعبير عن أفكارهم وآرائهم. بل إن الأمر يصل إلى أكثر من ذلك، فإنه من غير المألوف لطلاب الجامعة الأمريكية بالقاهرة أن يروا الأستاذ يمارس دور "محامي الشيطان" بينما تبدو هذه المقاربة مألوفة لبعض الطلاب الذين يتفهمون سبب قيام الأستاذ بهذا الدور؛ إن بعض الطلاب المصريين ربما اساؤوا فهم الدور الذي قام به الأستاذ حيث يرون فيه انتقادا منه لنقاشهم، وبناء على ذلك يعتقدون أنه ينبغي عليهم التوقف عن التعبير عن آرائهم المعارضة لرأي الأستاذ (Bali, 2013b). لذا يتوجب على الأستاذ أن يوضح للطلاب ما يفعل مؤكدا، على أنه يهدف إلى تشجيع فكرة الخلاف داخل الفصل (Browne and Freeman 2000)، كما ينبغي أن يرى الطلاب في سلوك المدرس ذاته، ما يؤكد على دعمه لحق الطلاب في التعبير عن أنفسهم.

وغالبا ما يتم تدريس التفكير النقدي من خلال التعبير أو الكتابة، كما هو الحال في الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وسأقوم بمناقشة هذه المقاربة في الجزء التالي من خلال مناقشة الاعتبارات اللغوية.

الاعتبارات اللغوية

توصلت دراسة (فلويد Floyd 2011) إلى أن ممارسة التفكير النقدي قد تكون أيسر باللغة الأم، وأن القراءة بغير اللغة الأم واالتي تكتب بحروف مختلفة عن اللغة الإنجليزية (كما هو الحال مع اللغتين الصينية والعربية وكلتاهما تكتبان بالحروف غير اللاتينية) قد تعوق القدرة على التفكير النقدي(Floyd 2011 citing Koda, 1996;2005). كما ترى هذه الدراسة، أيضا، أنه عندما يكتب الطلاب بلغة ثانية، فقد يجبر ذلك المعلمين على جعل الأولوية في تركيزهم، على تصويب الأخطاء اللغوية قبل انتقالهم إلى تقييم

قدرة الطلاب على الانتقادية. كما يفترض البحث أن الطالب الأكثر تواؤما مع التعليم الغربي (Nelson 1992)، أو أولئك الذين يستخدمون الإنجليزية في حياتهم اليومية (Fox 1994) يشاركون بسهولة في فصول التعبير بدرجة أكثر مما يفعل أقرانهم في فصول الكتابة في الجامعات الأمريكية. أما في بحثي (Bali 2013b) فقد اتضح لي أن الطلاب الذين درسوا في المدارس الدولية الأمريكية مروا بخبرة كتابة الأبحاث، في حين أن هناك طلابا كانوا يخوضون هذه التجربة لأول مرة في كليتنا ضمن المقررات التقديمية للبلاغة والتعبير.

إن الطلاب يلتحقون بالجامعة الأمريكية بالقاهرة بحظوظ لغوية مختلفة، علاوة على تباين أيضا في درجة المهارات في كتابة الأبحاث. وعلى الرغم من وجود مقررات للغة الإنجليزية مؤهلة للدراسة، فإن المسؤولين يرصدون استمرار تأثير هذه الاختلافات في القدرات اللغوية، عبر سنوات الدراسة. وقد روى أحد أساتذة الهندسة أن غالبية طلاب السنتين الدراسيتين الثالثة والرابعة يظلون على حالهم في استخدام العربية في المناقشات الشفوية داخل قاعة الدرس، بغض النظر عن جهود القائمين على التدريس في إلزامهم التعبير باللغة الإنجليزية. ويأخذنا أستاذ في العلوم السياسية إلى أبعد من ذلك مشيرا إلى أن العقبات اللغوية، تؤدي إلى عدم فهم الطلاب للكتب الدراسية [باللغة الإنجليزية] الخاصة بالتعليم الجامعي بشكل جيد، مما يجعل القراءة النقدية أمرا صعبا. كما تؤثر العوائق اللغوية على فهم الطلاب للمعاني الضمنية فيما يقرؤون (Chandler 1995; Kaplan 1966). ويقول أستاذ في العلوم الاجتماعية:

> إن واحدة من أكبر المشكلات هي عدم فهم الطلاب لمفهوم خيال المآتة حيث يوجهون النقد للمؤلف فقط، لينهبوا من خلال اصطناع مقولات على لسان مجهول أو خيال مآتة[1] ثم ينهمكون في الرد عليها باعتبارها صادرة عن المعارض الحقيقي (المؤلف). ويحدث هذا في جميع المستويات وبخاصة في المستويات الأدنى.

(1) خيال المآتة في ريفنا عبارة عن هيكل من فروع الشجر يتم إلباسه أقمشة مستعملة -بالية- حتى تحسبه الطيور آدميا فتنصرف عن التقاط بذور القمح أو البرسيم وغيرها المنتشرة بذورا على سطح التربة المبتلة بالماء. [المترجمون].

إن تدريس التفكير النقدي يعتمد أساسا على اللغة (وكيف لا؟)، ولما كانت تلك اللغة ليست باللغة الأم للطلاب، فإن هذا من شأنه، أن يضع تحديا إضافيا يواجهه المدرس. فلكي يُعمل الطالب فكره نقديا في نص ما، فإن عليه أولا فهم المعنى الظاهري للنص ثم يتعمق في فهم المعاني الضمنية، وبعدها يتمكن من التقاط العناصر البلاغية المستخدمة في اللغة. وعندما يجد المدرس نفسه أمام فصل يتحدث طلابه من خلال مزيج من القدرات اللغوية، فإنه يصعب عليه الوفاء باحتياجات هؤلاء الطلاب، الذين لا يستطيعون التعامل مع خفايا اللغة التي اعتادها زملاؤهم الذين انغمسوا فيها منذ الصغر. وفي بعض فصول تعليم الكبار التي قمت بالتدريس فيها (وقدراتهم اللغوية في العادة تقل عما يتوفر للطلاب الجامعيين في الجامعة الأمريكية بالقاهرة) وجدت نفسي غير قادرة على استخدام مقتطفات من صحف بريطانية، لأن طلابي هؤلاء، لن يفهموا حتما ما تحتويه نصوصها من نقاشات لعدم إلمامهم بالأساليب اللغوية المستخدمة.

أضف إلى ذلك أن أمامنا مستوى آخر من التعقيد،؛ حيث يتوجب على الطلاب التعبير عن أفكارهم النقدية كتابة، خصوصا عندما يتعلق الأمر بطلاب غير معتادين على الكتابة باللغة الإنجليزية، أو القيام بأبحاث، أو استيعاب الأدلة من مصادر خارجية، ودمجها في كتاباتهم. لقد وجدت أن كثيرا من الطلاب الذين يدرسون مجالات موضوعية لا تتطلب الدراسة فيها قدرا مكثفا من الكتابة (مثلا كما يتبين من أطروحات التخرج الخاصة بهم على موقع turnitin.com) يصلون إلى السنة الدراسية النهائية دون أن يدركوا الفارق بين انتحال الأفكار، والاستشهاد السليم بالمصادر. لقد عُرضت شكاوى خلال النقاشات غير الرسمية، مع أعضاء هيئة التدريس في المجالات الاجتماعية، التي تقبل الكتابات التي تسرف في استخدام مصادر دون المستوى، بمعنى أن أصحابها يفتقدون القدرة على تقييم المصادر قبل استخدامها - وهي مهارة كان من المفترض توفرها تلقائيا إلى حد كبير- وأن الطلاب غير قادرين على تعلمها واستخدامها خلال سنوات الكلية الأربع. إن اكتساب القدرة على الكتابة النقدية، بلغة غير اللغة الأم للمرء، تمثل قدرة أكثر تعقيدا، مما يجعل من غير المرجح غرسها وتنميتها إلى الحد الذي تصبح فيه مكونا ضمن فكر الفرد.

إن الإدراك الواعي لهذه التحديات الثلاثة، يمكن أن يساعد المعلمين في دعم تنمية التفكير النقدي للطلاب. وبينما أعتقد شخصيا أنه ينبغي تدريس جزء من مقرر التفكير النقدي باللغة الأم للطلاب، فإن هذا الاختيار عادة ما يكون غير متاح في الجامعات التي تدرس باللغة الإنجليزية، بما فيها الجامعة الأمريكية بالقاهرة. بل إنه من غير المتوقع الأخذ بهذا الاختيار، حتى في حالة تباين اللغات الأم للطلاب. ومع ذلك يمكن الأخذ بالاختيار الذي يتيح للطلاب تعلم عملية التفكير النقدي من خلال ممارسة النقد لنصوص بلغتهم الأم، بغض النظر عما إذا كان المدرس يفهم تلك اللغة أم لا. ويستفيد بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأمريكية في القاهرة من مؤسسات ووسائل الإعلام المصرية، التي تلقى شعبية من جانب فصولهم - سواء كانت هذه المواد عربية أو إنجليزية - باعتبارها الأقرب ثقافيا للطلاب من تلك القادمة من مناطق أخرى. ويمكن لمعايشة الطلاب للموضوع أن تيسر فهمهم للنصوص، ومن ثم تمهيدهم لمرحلة التفكير النقدي.

لقد قمت بتسليط الضوء على ثلاثة اختلافات بين الطلاب، والتي رأيت أنها قد تشكل تحديات أمام تدريس التفكير النقدي ألا وهي: (1) رأس المال الثقافي، ووضع ممارسة التفكير النقدي، فيما قبل الدراسة بالكلية، (2) وجود أساليب تربوية تعزز التفكير النقدي قبل الدراسة الجامعية أيضا، (3) الإمكانات اللغوية والتي تؤثر على قدرتهم على القراءة والكتابة نقديا، إن هذه العوامل جميعا، من شأنها أن تؤثر على مدى انفتاح الطلاب على التفكير النقدي وقدرتهم على تنميته خلال دراستهم للكلية. ومع ذلك تظل هناك عوامل أخرى بعيدا عن العوامل المتعلقة بالطلاب داخل قاعة الدرس، من شأنها أن تعوق قدرات الطلاب على ممارسة التفكير النقدي.

القدرة الذاتية والداخلية الموحدة :تأثير المناخ الاجتماعي والسياسي

من الضروري أن نضع في الحسبان الظروف السياسة والاجتماعية عند تدريس التفكير النقدي، من خلال طرح الأسئلة التالية : كيف يتم تلقي التفكير النقدي من قبل المجتمع؟ مدى استيعاب مخرجات وسائل الإعلام للسلوك النقدي في عرضها للأحداث ووجهات النظر؟ هل هناك أمثلة على التفكير النقدي في الخطاب العام. إلى أي مدى

تُشجع الثقافة السياسية، أو تُحبط المعارضة؟ ما هي القضايا المقبول نقدها عبر النشاط الثقافي؟ ما هي الموضوعات غير القابلة للنقد؟ ماذا يحدث للشخص الذي يعارض الخطاب السائد؟ إن هذه التساؤلات من شأنها أن تسلط الضوء على تأثير مدى البيئة المحيطة، على قدرة الطلاب على تطبيق التفكير النقدي خارج قاعة الدرس. على الجانب الآخر وهو الأهم إن الإجابة على هذه الأسئلة تؤثر على فهمنا كمعلمين: لماذا نحن في حاجة لتنمية التفكير النقدي لدى طلابنا، وكيف يمكننا القيام بذلك في تلك البيئة المحيطة؛ وذلك لأنها تلقي الضوء على نوع العوائق التي تحول دون ممارسة الانتقادية والتي نشأ الطلاب في ظل وجودها، وغالبا ما يظلون يواجهونها كل يوم يحيونه.

إن ترسيخ التفكير النقدي كعنصر مهاري (كأداة لتحقيق غاية محددة) كما هو جار العمل به في الغالب في التعليم العالي، يميل إلى تجاهل أهمية تعزيز قدرة الفرد على تفعيل الإرادة، وإصدار الأحكام، حول ما تم تعلمه، بشكل يتوائم مع الظروف المحيطة (Barnett and Coate 2005). وعلينا أن نذهب إلى أبعد من ذلك، فندرك الحاجة إلى التعرف على عناصر البيئة الخارجية، التي تحد من قدرات الفرد وعزمه على ممارسة ما توفر له من قدرات تعلّم مكتسبة وهي الفكرة التي أطلق عليها نصبوم Nussbaum القدرة المتحدة الكلية [القدرة الذاتية والخارجية الموحدة] "combined capability" (2011,22).

في بلد مثل مصر، حكمت سابقا بنظام قمعي، قيد كم ونوع الخطاب العام، الذي يمكنه أن يعارض أو ينتقد النظام على الملأ. ولم يبدأ ظهور صحف معارضة على درجة من المصداقية إلا منذ فترة وجيزة، ثم تلاها ظهور القنوات الفضائية المتلفزة غير التابعة للدولة واجتذابها للجمهور. إن انتشار الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي مكنا أفراد المجتمع من الوصول إلى وجهات نظر، غير تلك السائدة في وسائل الإعلام الحكومي. ومن المعروف أن ثورة وسائل التواصل الاجتماعي قد ساعدت على تحريك الجموع الغفيرة من الشباب الذين بدأوا ثورتي تونس ومصر. ومنذ ذلك الحين وبعد اندلاع ثورة 2011 لا يزال توجيه النقد المعلن لأي نظام في السلطة يواجه مخاطر ضيق النظام. أضف إلى ذلك ما يمكن أن يطلق عليه تحرش الدولة العميقة من وراء الستار تجاه الأصوات

المعارضة (Fadl 2013). ويتم كل ذلك من خلال الأساليب الخفية وكذلك العنف الصريح.

ومن الضروري أن نلاحظ اختلاف أشكال النقد في القنوات غير الحكومية، عن مثل تلك الذائعة في الإعلام المصري، وفي الحوارات الاجتماعية عمّا يعتبر بصفة عامة نقدا أكاديميا. وذلك أن استخدام الأساليب البلاغية وتلك التي تخاطب الوجدان أو العاطفة، غالبا ما تتفوق على النقد المبني على الاستدلال والتوازن في الرؤية والمنطقية في الاستنتاج. ومن ثم فإن ذلك الخطاب يتسم بأنه عدائي وغالبا أحادي النظر كما أنه عادة ما يخفي ظنه المؤكد بأن الغموض يخيم على مستقبل مصر.

إن ما قدمناه من توصيف لوضع التفكير النقدي في السنوات القليلة الماضية، يعني أن الطلاب غالبا ما يكون لديهم الرغبة في المشاركة في الحوار وعرض الآراء داخل قاعة الدرس، إلا أنها لا تعد بالضرورة مناقشات "نقدية" بالمعنى الأكاديمي وغالبا ما يلاحظ عليها ما يطلق عليه Richard Paul (1994) التفكير النقدي الواهن: "التفكير المتمحور حول الذات" أو "حول المجتمع" والذي يهدف إلى انتصار الشخص لرأيه، بينما يوجه الانتقاد إلى الرأي المعارض له وينظر إلى هذا الأخير على أنه عارٍ من التفكير النقدي Paul) (1994 ومن هنا فإن ما نحتاجه هو شيء أقرب لما يسميه (Paul 1994) المفهوم الصلب (للتفكير النقدي) الذي لا يجد حرجا في معايشة الرؤى المتباينة، كما أن عند صاحبه القدرة على البحث عن التحيز الكامن داخل نفسه (Brookfield 1987). وهنا يميل الخطاب العام المصري حاليا إلى النظر إلى التفكير النقدي بمفهومه الواهن كنموذج يحتذى ودعمه بدلا من التفكير النقدي بالمعنى الصلب.

إن الافتقار إلى الإصلاح في مصر منذ ثورة 2011 يعد مؤشرا على عدم توفر القدر الكافي من النقد والاحتجاج لإرساء الإصلاح في مصر، وأنه ينبغي بناء مفهوم مختلف "للمواطنة النقدية" في الجامعة؛ لأن المواطنة حاليا:

> ... مبنية على المعارضة وتبدو عاجزة عن التخلي عن نهجها والانتقال إلى السعي نحو المصالحة والبناء؛ حيث يقتصر عملها على إعادة موجة الاحتجاج مرة تلو المرة. ثم إننا

تفاجأ بتصاعد العنف حديثا [صيف 2013] الذي زاد من تعقد فرص المصالحة. (Bali 2013a)

إن غرس التفكير النقدي كمهارة تنشط تلقائيا، في مناخ مصر الحالي، لن يقدم إلا القليل من أجل تحسين الوضع القادم. وقد يكون المطلوب إذن، هو إعادة التفكير في تدريس التفكير النقدي، فننتقل به إلى تدريس هذا التفكير، بحيث يتمحور حول استيعاب التكافل والعدالة الاجتماعية ليصبح ذلك هو مضمونه الرئيس.

إن المفهوم التقليدي للتفكير النقدي في أمريكا الشمالية جرى تفتيته إلى مهارات واستعدادات. وهذا المفهوم لا يصل إلى جوهر ما يعنيه التفكير النقدي، على الرغم من توفيره أدوات معاونة للمعلمين، في تدريسهم للتفكير النقدي في شكل سلسلة من الخطوات. ومن جانب آخر فإن تقديم التفكير النقدي يتم في غالب الأمر من خلال مقاربة عدائية تتسم بالتحدي، وتؤكد النزوع إلى الشك، بدلا من الفهم لوجهات نظر الآخرين(Belnky, Clinchy, Goldberger, and Tarule 1986) . ولقد وصفت بالفعل كيف يمكن لهذه المقاربة أن ترهب بعض الطلاب غير الراغبين في البحث والتساؤل بهذا الأسلوب.

ولعل المعالجة التي تتسم بالصرامة، وربما التجريح لتعزيز التفكير النقدي المستخدمة في وسائل التربية، مثل المناظرات، ألا تكون مجدية في ظروف مصر الحالية، والتي تتطلب أن يعمل الناس ذوو الرؤى المتعددة معا، بشكل بناء من أجل الإصلاح الديموقراطي. إن جعل التفكير النقدي يتمحور حول النزوع إلى الشك، كما يجري عادة، قد يقف عقبة في طريق بناء ثقة الناس ببعضهم البعض، من أجل أن يعملوا معا تجاه المصالحة وإعادة البناء.

ومن هنا فربما نكون في حاجة إلى مفهوم حديث للتفكير النقدي تم صياغته واستقاؤه من الظروف المحيطة (مثل فعل كل من ثاير وبيكون Thayer-Bacon 1996): من خلال المناداة بإعادة التفكير فيما نعتقده بخصوص التفكير النقدي، ولما نخلع عليه من قيمة، وكيف يمكننا تدريسه؟ ولا يمكنني ادعاء أنني بمفردي أستطيع أن أخلص إلى

مفهوم جديد ملائم للتفكير النقدي. إن ما أستطيع أن أسهم به يمثل مقاربة منهجية ويفتح الباب لمناقشة هذا الأمر (Bali 2013b). إن المفهوم المبلور للتفكير النقدي والذي يعد أقرب للبساطة والجماهيرية، ويتمحور حول كسب التعاطف قد يتلاءم أكثر مع الأحوال التي تواجه مصر حاليا. فمثل هذا المفهوم يمكنه أن يدمج أفكارا مثل تصور نسبوم (1997) Nussbaum "حول الخيال الروائي" "narrative imagination" والذي يفهم في الأساس آراء "الآخر" وأفعاله بناء على فهمه لرؤيته وظروفه. هذا المفهوم موجود أيضا في عمل إدوارد سعيد Edward Said "Philoligical hermeneutics (as described in Nixon 2006, 34) والذي يتضمن فهم عمل المؤلف كما أراده المؤلف أولا قبل نقده.

هذه المفاهيم ليست غائبة تماما عن أدبيات التفكير النقدي، لكن غالبا ما يشار إليها في ظل ترجيح أو تفضيل الأسلوب الناعم للمعرفة/ أو التعلم، والذي يؤكد على التوافق والتواصل (Belenky et al. 1996). ويعرض باكستر ماجولدا Baxter Magolda (2004) رؤيته التي تعتبر أن هذه المقاربات مختلفة عن المقاربات الصارمة السائدة لتنمية التفكير النقدي، إلا إنها طرق قابلة لتحقيق التفكير النقدي، بنفس الدرجة من النجاح والتطبيق على أرض الواقع. كما أنها تجد قبولا لدى أغلب النساء وبعض الرجال. ويمكنني أن أرجح أن مثل هذه المقاربات لتنمية التفكير النقدي والمواطنة، بناءة أكثر، من الطرق التقليدية في ظل الظروف السياسية العدائية المتربصة.

ومن التصورات التي تحظي باهتمام، أيضا، تضمين التوجه نحو العدالة الاجتماعية، في المحتوى التربوي الهادف لتنمية التفكير النقدي. ونعني هنا بالتوجه نحو دمج العدالة الاجتماعية، والتوعية، والتذكير بكيف يمكن لمجريات تفكير المرء والقرارات التي يتخذها، أن تنعكس على غياب المساواة والظلم الاجتماعي. ونرجح أن يثير ذلك لدى الفرد والمجتمع الرغبة في تحدي الظلم المحيط به، وتبني أفعال تسهم في التغيير نحو الأفضل، وينطوي ذلك ضمنا على مخاطبة الجانب الوجداني. وفي الأحوال الطبيعية يؤدي ذلك بالذين يشغلون المناصب ولديهم سلطة إحداث التغيير، أن يروا أنفسهم في مكان الآخرين من الأفراد الذين يرون أنفسهم في موضع عامة الناس ولا يملكون مثل امتيازاتهم. ومن ثم يبدأ ذوو السلطان تفهم أوجه القمع الذي يعانيه

المقهورون العزل، مما يستتبع ألا يستخدم التفكير النقدي كمهارة تحيا في المطلق، وإنما تغدو قدرة تقودها الأهداف والقيم التي تأخذ بيد المجتمع إلى الأفضل.

وفي حين أن هذه المقاربة لا تمثل بؤرة الاهتمام في مفهوم التفكير النقدي لدى مفكري شمال أمريكا (كما هو ماثل عند فاسيون Facoine 1990)، فإن بعض المعلمين المتأثرين بحركة التربية النقدية، ومدرسة فرانكفورت، يسعون لغرس العدالة الاجتماعية والتوعية بها خلال التربية في التعليم العالي (Benesch 1999; 2001; Brookfield 1987;2007). إن هذه المقاربة يمكن أن ينتج عنها غرس تحدي الوضع القائم لدى الطلاب، ومواصلة إعمال الفكر، في الكيفية التي يمكن بها للسلطة والنفوذ تكريس الظلم، حتى لو كان الذين يساندون السلطة لهم أسباب أخرى. إن الناس في مصر حاليا يميلون إلى نقد "المعسكر الذي يكرهون، لكنهم في الغالب غير قادرين على تناول "المعسكر" الذي يناصرونه بالنقد. كما أنهم لا يتقبلون النظر "إلى الآخر" بشعور وجداني مماثل أو محايد. وهذا يفسد الغرض من التفكير النقدي الذي يتمثل في مساعدة الأفراد على بناء القرارات المفعمة بالمعلومات التي تنبني عليها تصرفاتهم.

إن غرس التعاطف مع الآخرين، وإرساء العدالة الاجتماعية في تدريسنا للتفكير النقدي، يتلاءم مع المفاهيم القرآنية الخاصة بالجمع بين الرحمة والعلم، حيث ينتفع الإنسان الذي لديه العلم والمعرفة من استيعاب قيم الرحمة أولا قبل استخدام المعرفة [كما يُفهم أيضا من الأمر القرآني بالعدل والإحسان].

إن التأكيد على قيم العدل الاجتماعي والتعاطف الوجداني في تدريسنا للتفكير النقدي من شأنه، فيما أعتقد، أن يثري المقررات الدراسية في سياقات - أو مجالات - أخرى. (حيث لا حاجة لنا في عالمنا الذي تنتابه القلاقل المتراكمة إلى مزيد من الظلم والعدوان) لكن التقلب الحاد وعدم الاستقرار السياسي في مصر، يسلط الضوء على أهمية هذه المبادئ التي لا تترجم في العادة، إلى أبعاد سياسية في التفكير النقدي، في محيط أمريكا الشمالية. ومن ثم فإن النظر إلى المحيط السياسي الاجتماعي يمكن أن يدفع بالمعلمين إلى التساؤل حول التفكير النقدي(Barnett, 1997) وكيف يؤثر ذلك على مسار التربية عندنا.

نموذج تطبيقي

أثناء تدريسي في الفصول الخاصة بتعليم المدرسين، أقوم بتطبيق مأتى (نهج) يتلاءم معهم ثقافيا، حيث أقدم مفاهيم التفكير النقدي والتدليل عليها، من خلال تحفيز الدارسين أولا على التفكير في المدى الذي وصل إليه الاجتهاد Ijtihad في الفكر الإسلامي إلى كثير من النتائج الصالحة، وكيف يقيمون هذه الصلاحية. ويعينني على استخدام هذا النموذج أن الطلاب في أغلبهم مسلمون، أو نشأوا في مجتمع مسلم، ولديهم معرفة واسعة بالنموذج الذي أقدمه إليهم. ومن ثم يكون من المفيد أن أقوم بتوصيف التفكير النقدي والاستشهاد (أي ذكر مصادر المعلومات التي استند إليها أثناء المقرر) علاوة على تسليط الضوء على كفاءة التأليف ومصداقية المصادر وآراء أصحاب الخبرة. إننا نناقش هذه العملية دون الحديث المباشر عن التفكير النقدي والاستدلال، وعندئذ تتألق عيون الطلاب حين يدركون، لاحقا، أنه على الرغم من عدم وجود مقررات تعلمنا التفكير النقدي والاستدلال أو التوثيق في المدارس المصرية، فإن الأفكار والمفاهيم الخاصة بهذه الأمور ليست غريبة عنا، ولا هي مستوردة. إنها بالفعل في ثقافتنا. ولعل الأهم من ذلك أنهم عندما يبدؤون إدراك إمكانية تطبيق المفهوم الإسلامي الخاص بوجهات النظر الصالحة مع تعددها، وقابلية كل منها للتطبيق وفقا لاختلاف الظروف، يولد لديهم الإحساس بضرورة هذا المفهوم لمعالجة الوضع المصري الحالي؛ حيث يندر التسامح بين وجهات النظر المتباينة. وهنا يستطيع هؤلاء الطلاب بذواتهم، أن يجروا مقارنة بين الخطاب الإعلامي الجافي حاليا، والذي يفرض وجهة نظر واحدة، ويتعمد إقصاء وجهات النظر الأخرى - يقارنون ذلك - بالمفهوم الإسلامي متعدد الخيارات الصحيحة حتى يتمكن الطلاب من استيعاب كيف يتواءم معروف الرحمة (أو الرفق) مع الأساليب العامة للتفكير النقدي. فتعدد الآراء في المقاربة الإسلامية [بما يعرف بالخيار الفقهي] يعد رحمة نظرا لتبني تفسيرات مختلفة للنصوص، بما يسمح للناس بالاختيار لأي منها بعد النظر في ظروفهم الخاصة. وما قدمناه هنا يعبر عن مقاربة محلية أو إقليمية ملائمة ثقافيا، لكنه لا يمكن تدريسها عندما يكون الطلاب، أكثر تنوعا، أو تباينا دون عرض أمثلة أخرى من ثقافات طلابية مختلفة.

الخلاصة

لقد تبين لنا فيما سبق أن التفكير النقدي مفهوم لا يتفرد به الغرب فهو متأصل في مضامين الثقافة الإسلامية، ومنتشر في الساحات المصرية غير الرسمية. وإلى جانب ذلك فقد أوضحت أن الافتقار إلى التفكير النقدي في بعض [معظم] البيئات التعليمية في مصر، يمكن أن يضع عقبات أمام المعلمين، الذين يسعون إلى تعزيز التفكير النقدي في التعليم العالي. و أوضحت من خلال استخدام أمثلة من الجامعة الأمريكية بالقاهرة، لعوامل لا تضعها الجامعات الغربية في حسبانها، عند التدريس للطلاب غير الغربيين. يتعلق الأول منها برأس المال الثقافي: فعلى القائمين على التدريس أن يتوقعوا تباينا في الخبرات السابقة للطلاب أو في تآلفهم مع التفكير النقدي في المدرسة والمنزل، وكيف يمكن لذلك أن يؤثر على اطمئنانهم وثقتهم بالنفس في معالجة عدم اليقين، ومدى الحاجة إلى التفكير النقدي عندما يفاجؤون بوجوب ذلك في الجامعة. ويتعلق الثاني بالإقرار بأن المقاربات التي نستخدمها في تعزيز التفكير النقدي، ليست بالضرورة محايدة ثقافيا، وأنه من الممكن أن يتطلب الأمر جهدا وعزما على البحث في أساليب لتعزيز مشاركة الطالب في العملية التربوية - مثل النقاش في قاعة الدرس- عندما نجد عند البعض قلقا، إزاء مساءلة السلطة أو معالجة الخلاف. أما العامل الثالث فهو خاص بالقدرات اللغوية، وكيف يمكن لها أن تعوق قدرة الطالب على القراءة الناقدة، فضلا عما يشعرون به من الافتقار إلى الثقة عند التعبير عن آرائهم شفويا. وتمثل هذه القضايا الثلاث تباينا بين الطلاب مما ينبغي أخذه في الاعتبار عند تدريس التفكير النقدي. إن هذه الاختلافات قد نجدها في قاعات درس عادية في شمال أمركا، وبخاصة عند وجود الكثير من الطلاب ذوي جنسيات مختلفة. ولا يعني ذلك أن يفترض المرء أن الطلاب الغربيين يواجهون عقبة من نوع واحد، في سعيهم لتنمية التفكير النقدي، حتى لو كانوا كلهم ينتمون لنفس الثقافة والدولة؛ فلدى الشباب خبرات مختلفة مع التفكير النقدي حتى داخل الثقافة أو البلد الواحد كما أنهم متفاوتون في درجة الارتياح، تجاه الأساليب التربوية المعززة له. ولديهم[بالتأكيد] قدرات مختلفة ذات تأثير على مهاراتهم في التعبير النقدي الفعال. وأخيرا ينبغي على المعلمين أن يضعوا في الاعتبار المناخ السياسي

والاجتماعي، الذي يمكن أن يؤثر على قدرة الطلاب على ممارسة التفكير النقدي خارج قاعة الدرس. أضف إلى ذلك الأحوال التي تتطلب فيها البيئة السياسية والاجتماعية صياغة مقاربة تتواءم مع سياق مختلف للتفكير النقدي، لمساعدة الطلاب على الاستجابة للتحديات الأكثر إلحاحا في بيئاتهم.

إن صياغة التفكير النقدي، بأسلوب يستوعب عناصر التعاطف أو التراحم والعدالة الاجتماعية، ربما لا يخاطب احتياجات البيئة السياسية والاجتماعية المثقلة بالخلاف فحسب، إنه قد يشكل أيضا مقاربة تربوية أفضل لأولئك الطلاب غير المتآلفين[أو غير المتكيفين] والذين يقعون تحت ضغط مقاربات أكثر شهرة تزرع النزوع إلى الشك والتساؤل الخصامي والمناظرات الجدلية.

وفي الوقت الذي نقر فيه أن جميع التحديات، التي تم طرحها في الفصل الحالي يجري مواجهتها، بدرجات متفاوتة، في أغلب البيئات التعليمية، إلا أنها تشغل حجما أكثر تضخما في المؤسسات التعليمية الغربية، التي تعمل على تعزيز التفكير النقدي لدى طلاب من غير الغربيين. ويزداد الأمر بروزا، عندما تعاني بيئاتهم الأصلية من مواقف حادة من الاضطراب السياسي وسيادة الغموض. إن التفكير النقدي كمفهوم عام ينبغي ألا ينظر إليه على أنه خصوصية ثقافية؛ وإنما علينا أن نتبنى توصيفه كمفهوم يمكن إعادة بنائه أوتركيبه وتكييفه مع البيئة المحيطة. ومن الضروري بلورة المقاربات الخاصة به لتضع في الاعتبار السياق الثقافي بكل تفاصيله ودرجاته.

إقرار بالفضل

أود أن أشكر المشرفين على أطروحة الدكتوراه الخاصة بي في جامعة شيفلد University of Sheffield: الأستاذ جون نيكسون Professor Jon Nixon والدكتور ألان سكيلتون Alan Skelton على انطباعاتهم حول الأفكار الأولية لموضوع الورقة، كما أود أن أشكر الذين قاموا بمراجعة ورقتي هذه والذين تفضلوا بالتعليق عليها.

المصادر

Aboulghar, M. 2006. "Egyptian Educational Decline: Is There a Way Out?" Al-Ahram Weekly, February 2–8, 2006.

Asgharzadeh, A. 2008. "The Return of the Subaltern: International Education and Politics of Voice." Journal of Studies in International Education 12 (4): 334–336.

Atkinson, D. 1997. "A Critical Approach to Critical Thinking in TESOL." TESOL Quarterly 31 (1): 71–94.

Bali, M. 2013a. "Critical Citizenship for Critical Times." Al-Fanar Media, August 19, 2013.

Bali, M. 2013b. Critical Thinking in Context: Practice at an American Liberal Arts University in Egypt, Education. Thesis. Sheffield, England: University of Sheffield.

Bali, M. 2013c. Why Doesn't This Feel Empowering? The Challenges of Web-Based Intercultural Dialogue. Teaching in Higher Education. Advance online publication.

Bali, M., and Carpenter, V. 2009. "English Language Institute Needs Assessment." TESOL,

Boston, MA March, 2010. Report at the American University in Cairo.

Barnett, R. 1997. Higher Education: A Critical Business. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Barnett, R., and Coate, K. 2005. Engaging the Curriculum in Higher Education. Berkshire,

England and New York: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Baxter Magolda, M. B. 2004. "Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection." Educational Psychologist 39 (1): 31–42.

Beinin, J. 2013. "Was There a January 25 Revolution?" Jadaliyya, January 25, 2013.

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., and Tarule, J. M. 1986. Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind. New York: Basic Books.

Benesch, S. 1999. "Thinking Critically, Thinking Dialogically." TESOL Quarterly 33 (3): 573–580.

Benesch, S. 2001. Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics, and Practice. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.

Bourdieu, P. 1973. "Cultural Reproduction and Social Reproduction." In Knowledge, Education, and Cultural Change, edited by R. Brown. London: British Sociological Association. 56–69.

Brodin, E. 2007. Critical Thinking in Scholarship: Meanings, Conditions and Development. Dissertation. Department of Education. Lund University. Linneuniversitetet, Sweden.

Brodin, E. M. 2008. Critical Thinking in Scholarship : Meanings, Conditions and Development. Revised Edition. Saarbrucken: VDM Verlag Dr Muller.

Brookfield, S. 1987. Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. 2007. "Diversifying Curriculum as the Practice of Repressive Tolerance." Teaching in Higher Education 12 (5 and 6): 557–568.

Browne, M. N., and Freeman, K. 2000. "Distinguishing Features of Critical Thinking Classrooms." Teaching in Higher Education 5 (3): 301–309.

Burbules, N. C. 1986. "A Theory of Power in Education." Educational Theory 36 (2): 95–114.

Chandler, D. 1995. The Act of Writing: A Media Theory Approach. Prifysgol Cymru Aberystwyth: University of Wales.

Cook, B. J. 1999. "Islamic versus Western Conceptions of Education: Reflections on Egypt." International Review of Education 45 (3/4): 339–357.

Egege, S., and Kutieleh, S. 2004. "Critical Thinking: Teaching Foreign Notions to Foreign Students." International Education Journal 4 (4): 75–85.

Ellsworth, E. 1989. "Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy." Harvard Educational Review 59 (3): 297–324.

Ennis, R. H. 1998. "Is Critical Thinking Culturally Biased?" Teaching Philosophy 21 (1): 15–33.

Facione, P. 1990. The Delphi Report: Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Millbrae: California Academic Press.

Fadl, B. 2013. " " (Translation: The Terrorism-Manufacture Government. Al-Shorouk, December 28, 2013. http://www.shorouknews.com/mobile/columns/view.aspx?cdate=28122013&id=71e8d7ad-8413-4224-b2f6-760bf82c607a.

Floyd, C. B. 2011. "Critical Thinking in a Second Language." Higher Education Research and Development 30 (3): 289–302.

Fox, H. 1994. Listening to the World. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Grundy, S. 1987. Curriculum: Product or Praxis? London: Falmer.

Hall, K. L. 2011. "Teaching Composition and Rhetoric to Arab EFL Learners." In Teaching and Learning in the Arab World, edited by C. Gitsaki. Berne, Switzerland

and New York: Peter Lang. 421–440.

Johnson, L., and Morris, P. 2010. "Towards a Framework for Critical Citizenship Education." Curriculum Journal 21 (1): 77–96.

Kaplan, R. B. 1966. "Cultural Thought Patterns in Intercultural Education." Language and Learning 16 (1–2): 11–25.

Lash, J. 2001. Exporting Education: The Case of the American University in Cairo. Dissertation. Geography, Southwest Texas State University, San Marcos, Texas.

Nelson, G. 1992. "The Relationship between the Use of Personal, Cultural Examples in International Teaching Assistants' Lectures and Uncertainty Reduction, Student Attitude, Student Recall, and Ethnocentrism." International Journal of Intercultural Relations 16 (1): 33–52.

Nelson, G., El Bakary, W., and Fathi, M. 1996. "A Cross-Cultural Study of Egyptian and U.S. Education Using Hofstede's Four-Dimensional Model of Cultural Differences." International Education 26: 56–76.

Nixon, J. 2006. "Towards a Hermeneutics of Hope: The Legacy of Edward W. Said." Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 27 (3): 341–356.

Norris, S. P. 1995. "Sustaining and Responding to Charges of Bias in Critical Thinking." Educational Theory 45 (2): 199–211.

Nurullah, A. S. 2006. "Ijtihād and Creative/Critical Thinking: A New Look into Islamic Creativity." The Islamic Quarterly 50 (2): 153–173.

Nussbaum, M. 1997. Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nussbaum, M. 2011. Creating Capabilities. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Paul, R. 1994. "Teaching Critical Thinking in the Strong Sense: A Focus on Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis." In Re-Thinking Reason: New Perspectives on Critical Thinking, edited by Kerry S. Walters. Albany, NY: SUNY. 181–198.

Raddawi, R. 2011. "Teaching Critical Thinking Skills to Arab University Students." In Teaching and Learning in the Arab World, edited by C. Gitsaki. Berne, Switzerland and New York: Peter Lang.

Said, E. W. 2004. Humanism and Democratic Criticism. New York: Columbia University Press.

Skelton, A. M. 2005. "Internationalization and Intercultural Learning." In Understanding Teaching Excellence in Higher Education: Towards a Critical Approach, edited by Alan M. Skelton. London and New York: Routledge. 102–115.

ten Dam, G., and Volman, M. 2004. "Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies." Learning and Instruction 14 (4): 359–379.

Thayer-Bacon, B. J. 1998. "Transforming and Redescribing Critical Thinking: Constructive Thinking." Studies in Philosophy and Education 17: 123–148.

UNDP. 2003. Arab Human Development Report: Building a Knowledge Society. New York: United Nations.

van Gelder, T. 2005. "Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science." College Teaching 53 (1): 41–46.

Vandermensbrugghe, J. 2004. "The Unbearable Vagueness of Critical Thinking in the Context of the Anglo-Saxonisation of Education." International Education Journal 5 (3): 417–422.

Zamel, V. 1997. "Toward a Model of Transculturation." TESOL Quarterly 31 (2): 341–352.

الفصل العشرون
التنوع الثقافي
التفكير النقدي وثقافة المواطنين الأصليين(*)
استكشاف طريق ذي اتجاهين

شارون ك تشرجوين وهنك هويجزر
Sharon K. Chirgwin and Henk Huijser

مقدمة:

يعد التفكير النقدي واحداً من أهم الخصائص الفارقة في عمليات تجميع المعرفة وإنتاجها، ولذا نجده يحظى بانتعاش في مؤسسات المعرفة الغربية. ولا يعتبر التفكير النقدي محركاً لإنتاج المعرفة فحسب، وإنما يعتبر محركاً أيضاً للابداع والنمو، وذلك على الرغم من أنه يعتبر ذا علاقة وثيقة بالتاريخ الاستعماري الذي استخدم فيه مصطلح "التقدم progress" باعتباره مفتاحا رئيسا للاهتمام به والقوة الدافعة إليه أيضاً. ولم يكن من قبيل المصادفة أن الجامعة كمؤسسة "للبحث والتطوير" قد لعبت دوراً مركزياً في التاريخ الاستعماري، ومن منظور أصحاب الوطن الأصليين؛ فإن هذا التقدم قد نظر إليه بمشاعر متناقضة في أفضل الأحوال، لكنه في أكثرها ووجه بالريبة والشك لأسباب لها ما يبررها (Tuhiwai Smith ,1999).

(*) يلاحظ أن المؤلفين استخدما لفظ indigenous طوال المقال للدلالة على السكان الأصليين. وكذلك على ثقافتهم المتوارثة. (المترجمون)

لقد خلق الاستعمار، علاقة تناقض بين مواطني الدولة الأصليين وبين الجامعة كمؤسسة، وما يزال هذا التناقض عالقاً ومحدثاً للتوتر، وبخاصة بالنسبة للطلاب منهم، الذين قد يشعرون في بعض الأحيان أنهم يُستوعبون في طرق تفكير غربية المنشأ. وهنا يأتي التفكير النقدي في قلب هذا التناقض؛ لأنه يقع في صلب أسلوب عمل الجامعة. وتختلف درجة هذا التناقض، بطبيعة الحال، باختلاف المواطنين الأصليين. ولا يقتصر الأمر على وجود درجة كبيرة من التفاوت فيما يتعرض له هؤلاء الطلاب، أو يُغرقون فيه من أسلوب التفكير الغربي، وإنما الأمر الأكثر أهمية، هو اختلاف الثقافات الوطنية الأصلية (داخل وخارج استراليا) وما تنطوي عليه من أساليب ثقافية خاصة في تنمية المعرفة، وكذلك أساليب تختلف في التعبير عنها وتوصيلها. إن تنوع الثقافات، على أهميته، غالباً ما يلقي تجاهلاً مع التحاق المواطنين من بلاد أخرى بالجامعة. ويقوم الفصل الحالي باستكشاف نهج ذي اتجاهين للتفكير النقدي، وهل يمكن في الواقع العملي أن يخفض من احتمالات التضارب أو التناقض.

وإذا سلمنا بأن التفكير النقدي يعد عنصراً مركزياً في النظرة الغربية لإنتاج المعرفة وتنميتها، فإن علينا بالتالي ألا تأخذنا الدهشة، عندما نجد أن إبداع المعرفة يعد عنصراً أساسياً في الحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه. في المقابل، فإن ذلك ينطوي على احتمال وقوع مشاكل للطلاب غير الغربيين، لأن ثقافتهم الوطنية التقليدية تختلف تماماً مع التقاليد الغربية، في إنتاج المعرفة واقتنائها وبثها أو توزيعها. فالمعرفة في كثير من الثقافات، غير الغربية، غير منفتحة على عكس الحالة في ظروفها في بيئة الغرب إنما هي - أي الثقافات الأخرى غير الغربية - محكومة بأشخاص معدودين، وسرعة تنمية هذه الثقافة، مقيدة أيضاً بنظام ثقافي صارم. إن السياق الأكاديمي الغربي في المقابل يتسم بأفكار الانفتاح والقابلية للنقد أو التمحيص، كما هو واقع الحال في "الفضاء العام" عند أهل الغرب.

وتطرح هذه الاختلافات وارتباطها بقيم الاستعمار سؤالاً، عما إذا كان التفكير النقدي في مفهومه الغربي ملائماً أو مرغوباً في نطاق المواطنين الأصليين ويذهب التفكير إلى سؤال أبعد من ذلك: وإذا كان مرغوباً فما الطريقة الملائمة لتنميته؟ وفي محاولة

الإجابة على هذا السؤال. فإن من الأهمية، أن نكرر على التأكيد على أن التنوع الثقافي، يعني أن هناك درجات مختلفة من "التقليدية" وأيضاً من" الغربية" التي يعيش فيها الذين ينتمون إلى مواطن أخرى. وأيا كان المنهج الذي يطبق فيه كلا الاتجاهين both ways، فإنه لا ينبغي أن يبدو وكأنه فاصل قاطع، بين المعرفة الوطنية الأصلية وبين المعرفة الغربية بل على العكس؛ إنهما وجهان لعملة واحدة.

ويعتمد الفصل الذي بين أيدينا على تجاربنا في العمل مع طلاب بمرحلة التعليم العليا البحثية للمواطنين الأصليين Indigenous Higher Degree by Research (HDR) الذين يدرسون في مؤسسة باتشيلور Batchelor للتعليم العالي للمواطنين الأصليين. ومعهد "باتشيلور" هذا مانح تعليمي شبه حكوميdual-secror، تأسس من أجل خدمة الاستراليين الأصليين، بوجه خاص، وكان عليه أن يعالج هذه القضايا، وبخاصة في سياق تنظيم التدريس القائم على البحث، ودعم أولئك الذين يجرون بحوثا، للحصول على الماجستير والدكتوراة. وتلبية لرغبات زعماء مجتمع الوطنيين الأصليين، تبنت مؤسسة باتشيلور في عام 1999 فلسفة "كلا الاتجاهين" التي أتاحت في البداية الأولى لتكوينها الفرصة للجمع -في نفس الوقت- بين الحفاظ على الثقافة الوطنية الأصلية والنجاح الأكاديمي. (Harris 1990 Xii) وهما اثنتان من الخواص البارزة التي جعلتها مؤسسة باتشيلور محوريتين في رؤيتها. ومثال ذلك، أنه في أحدث خططها الاستراتيجية، تسعى هذه الرؤية نحو جعل المؤسسة، مركزا قويا لرعاية التعليم الوطني للسكان الأصليين - وترسيخ الهوية، وتحقيق النجاح وتغيير الحياة" (2012). وتطرح مقاربة "كلا الاتجاهين" في أبسط تعريف لها على أنها فلسفة تربوية تهدف إلى الجمع بين تقاليد الثقافة الوطنية للاستراليين الأصليين من جانب، ومتطلبات التخصصات الأكاديمية والمضامين الثقافية الغربية، شاملة لقيم الاحترام والتسامح والتنوع، من جانب آخر (2012).

راجع: (Batchelor Institute Strategic plan 2012 - 2014, 6)

وقد بنيت فلسفة كلا الاتجاهين على شعار "جانما Ganma" الذي استخدم من قبل ماركيا (1999) Markia وهو ينبع من ثقافة "اليولنجو Yolongu" الخاصة بالشمال الشرقي لأرض "أرنهم Arnhem" في منطقة شمال استراليا.

وتحدث ظاهرة "جانما" في منطقة يلتقي فيها الماء العذب (معرفة اليولنجو Yolongu) مع الماء المالح (المعرفة الحديثة) ليكوّنا معاً بحيرة مالحة. وهذه البحيرة مكون بيئي غني بالغذاء، الذي تعيش عليه بعض النباتات، وكذلك بعض الحيوانات التي لا يوجد لها مثيل في أي مكان آخر. ومن ثم فإنه باستخدام كلا الاتجاهين. فإنه لا حاجة إلى تلفيق أو توافق بين الموقفين المعرفيين، إنما يمكن الوصول إلى مساحة يتكون فيها كيان يدعم إيجاد مفاهيم ومعارف جديدة (Bat,Kilgariff,and Doe 2014). وتقر مؤسسة باتشيلور، أن هذا الامر هو الشعار الذي بنيت على أساسه فلسفة "كلا الاتجاهين" (Ober and Bat 2007) ومن الجدير بالملاحظة أيضاً أن هذا التطور، شهد تبني المؤسسة لنهج الحكومة الاسترالية في معالجة الهوية الوطنية الأصلية. وهو ما يعني أنها تقبل جميع الطلاب الذين يصنفون على أنهم وطنيون استراليون أصليون. ومع ذلك فإن اسم المؤسسة يفضي إلى جذب اهتمام الوطنيين الأصليين من بلاد أخرى، ويوحي بأن المؤسسة قادرة على تأمين تصريح خاص لتسجيل أولئك الذين لا يصنفون على أنهم وطنيون أصليون، أو وطنيون لكنهم ليسوا من مواليد استراليا، علما إن الفئة التي تتمتع بهذه الميزة هي على الأغلب أعضاء هيئة [التدريس] من غير الوطنيين الأصليين. إذ مع أن المؤسسة ترتبط بعلاقات قوية مع عدد لا بأس به من مجتمعات المناطق الشمالية، والتي ما تزال على تقاليد ومعتقدات ثقافية قوية، فإن طلاب التعليم العالي، يفضلون أن يكونوا جماعة متنوعة من كافة الولايات الاسترالية. وقد بدأ كثير من الطلاب رحلة تعليمهم العالي في مؤسسات أخرى، ثم اجتذبتهم مؤسسة باتشيلور، لأنها تهيئ لهم الفرصة لاكتشاف هويتهم في بيئة آمنة ومشجعة.

ويقصد بالأمن الثقافي، في هذا السياق، الاعتراف الذي لا لبس فيه، بالتنوع الثقافي داخل الثقافة الوطنية الأصلية. هذا التنوع الذي يعمل إيجابياً لمكافحة ترسيخ التناقض بين ثنائية الوطنية الأصلية في مقابل الوطنية العامة، وحتى يمكننا عرض النهج الذي

اتخذته مؤسسة "بانشيلور"، لتجاوز ما يعتبر تبايناً صعباً فإننا في البداية سنتعرف على المفهوم الغربي للتفكير النقدي، وبعض الخصائص المتعلقة بـ "كلا الاتجاهين" بما في ذلك كيف لها أن تحدث تصالحاً توافقياً، في إطار التنوع. وعندما ننظر إلى أبعد، فإننا نجد أن بعض الخصائص المتعلقة بالمعارف، واللغات الوطنية الأصلية، وطبيعة التفكير داخل نظم المعرفة الخاصة بها، تحتاج كلها إلى الفهم قبل أن نتمكن من تحليل الشقاق بين كل من التفكير الغربي والتفكير الوطني الأصلي، واقتراح ووضع استراتيجيات الحل.

مهارات التفكير النقدي: المعرفة بالسياق

يزداد الاقتناع، يوماً بعد يوم، بأن التفكير النقدي، يمثل المهارة أو الاتجاه الفارق، الذي ينبغي غرسه وتنميته في نطاق التعليم الجامعي، طالما أنه ينظر إليه باعتباره المهارة الأساسية التي تدفع عجلة البحث العلمي والتجديد فيه. ويؤكد ذلك ما نشهده مجتمعات القرن الحادي والعشرين من اقتصاد مبني على المعرفة (Davis, 2011، Filder, and Gorbis). وبصرف النظر عما إذا كان الطالب وطنياً أصلياً، أو من عامة السكان، فإن دافيز يلاحظ "أنه ما من جامعة اليوم (في استراليا على الأقل) إلا وتعلن - بفخر - أن خريجيها يجري تعليمهم التفكير النقدي، نتيجة لتطبيق برنامج معتمد في مناهجها" 225، 2011) ثم يضيف معبراً عن شكوكه حول مدى نجاح الجامعات، بالفعل، في تعليم التفكير النقدي، وهو الموقف الذي تؤيده بوضوح كثرة من البحوث (Rimer.2011 ; Larson, Britt, and Kurby.2002 ; Arum andRoska.2011).

وللوهلة الأولى يمكن إرجاع الإخفاق في تعليم مهارات التفكير النقدي إلى الكثرة الملحوظة لتعريفاته، تلك التعريفات التي أدت إلى اختلافات مماثلة، في تحديد كيفية تعليمه. وقد تم استكشاف هذه الاختلافات، بدرجة كبيرة من العمق، وبخاصة باعتبارها جزءاً من المعركة الدائرة منذ زمن طويل بين "التعميم generalist" في مقابل التخصيص specificist (Robinson .2011) ذلك أن البعض يرى أن التفكير النقدي مهارة تخصص محدد، ومن ثم يجب أن يتم تعليمه في إطار السياق الغربي، كما أنه من الأهمية بمكان، أن يتم تدريسه باللغة "الغربية"كذلك المجال (Hammer and Green 2011 ; 1981

McPeck؛ 1991)

وبرى آخرون مثل (إنيس 1987) أن التفكير النقدي يقع في صميمه من إحدى القيم العالمية (Moore 2011) وبالنسبة لنا فإننا نرى أن الأمر الأكثر إيجابية، هو أن ننظر إليه على أنه ينطوي على كليهما. وهناك آخرون مثل دافيسDavies يرجح "نهجا مزجياً، "infusion approach" يدرس فيه التفكير النقدي كمهارة عامة في سياق التخصصات الدراسية (Davies 2006 ؛ Davies 2008). ولما كانت هذه القضية الجدلية قد أخذت حقها من النقاش الواسع، فإننا لن نعيد عرضها هنا، لكننا سنتوقف عند بعض التعريفات المستخدمة في النقاش، طالما أنها تمثل أساساً للتعرف على كيفية تطبيقها في السياقات الوطنية الأصلية، أو بعبارة أكثر تحديداً، في تعليم الطلاب من السكان الوطنيين، الذين يتفاوتون في خلفياتهم الثقافية.

ومن أشهر الصفات التي يتسم بها صاحب التفكير النقدي أن لديه مهارات التفكير وفقاً لمقياس بلوم (1956) لفهم (أو الإحساس بـ) معاني الكلمات، أو القدرة على التحليل الواعي، وحل المشكلات بأسلوب متمكن. ولا تأخذنا الدهشة إذا وجدنا أن تلك الخصائص متضمنة في كثير من التعريفات التي طرحت عبر الزمن، وإن اختلفت طرق تناولها اختلافاً طفيفاً. وعلى سبيل المثال: فإن جون ديوي (John Dewey 1933, 6) قدم تعريفاً مؤصِّلاً للتفكير النقدي باعتباره "التقدير (أو التقييم) الواعي والمتواصل لمعتقد ما، أو شكل ما من أشكال المعرفة المطروحة، في ضوء الأرضية [البراهين والدلائل] التي يقف عليها". أما إدوارد جلازر(1941,5) Edward Glazer المخترع المشارك "لجهاز واطسون –جليزر لاختبار التفكير النقدي"، فقد بلور تعريف ديوي باعتباره عملية تتوجه من خلال محركات ثلاثة هي (1) رغبة المرء في الاستعداد للنظر الثاقب في المشكلات والموضوعات التي تطرح، مما يدخل في محيط تجاربه الشخصية.(2) معرفة بطرق التساؤل المنطقي والاستدلالي. (3) قدر من المهارة في تطبيق تلك الطرق، وينظر الى هذه الأخيرة بخاصة على أنها مهارة حاسمة في الاقتصاد القائم على المعرفة، الذي تسانده مواصفات البحث والتطوير.

وهناك منظور مقابل لعلم نفس الإدراكي – حول التفكير النقدي - يمكن إرجاع تاريخه إلى ظهور فكر بلومز عام 1956 الذي عرف التفكير النقدي، بأنه مهارة تأتي في مرتبة عالية، على مقياس تصنيف الأهداف التربوية مثل التحليل والتركيب والتقييم، مقابل المهارات الأدنى للتفكير مثل: المعرفة، والفهم والتطبيق. وهناك تعريفات أخرى للتفكير النقدي معروفة جيداً مثل "التفكير المنظم الموجه ذاتياً" (Paul 1990 ،52)، وتعريف (Ennis 1993 ،180) الذي ينظر إليه على أنه "التفكير العقلاني الإيجابي الذي يركز على اتخاذ القرار، حول ما يعتقد المرء أو يفعل" ويأتي بعد ذلك تعريف بول والدر Paul and Elder (2006, 4) حيث التفكير النقدي عندهما يتضمن "التفكير الموجه ذاتياً، والانضباط الذاتي، والمراقبة الذاتية، والمعالجة الذاتية للخطأ" [لاحظ تكرار الذاتية في السلوك]. ثم يأتي تعريف فاسيون Facione (1990 ،6) بأنه "الحكم الهادف والمنضبط ذاتياً، الماثل في التفسير والتحليل والتقييم والاستدلال".

وأخيراً يتبنى دافيز Davis (2006) أربع مجموعات من المهارات لخصها إيكوينوب Equenobe (2001) واستشهد بها مور Moore (2011 ،263 - 264) على النحو التالي:

1- فهم الأفكار الضرورية للحجج والمسلمات والمقترحات والتقارير.
2- إدراك الفارق بين التقارير الرسمية وغير الرسمية، والفصل بين المسلمات والاستنتاجات.
3- إدراك معنى الصدق والصلاحية، والحقيقي والزائف.
4- إدراك الفساد في الاستدلال والقدرة على تقديم الحيثيات الدالة على الفساد المستدرك.

وبصرف النظر عن التعريفات والمهارات المرتبطة بالتفكير النقدي، فإن مور Moore يمسك، بلا تردد، بنقطة وحيدة يزعم أنها تحظى بالموافقة من كل الناس. ألا وهي "أن تعليم التفكير النقدي ينبغي أن يكون الهدف من التعليم العالي، ربما أكثر من أي شيء آخر، وأن تعليم الطلاب أن يكونوا نقديين فيما يدرسون أمر جوهري، بشكل لا لبس فيه (Moore 2011, 261).

ذلك أنه – أي ذلك التعليم - يؤدي، دون أدنى شك، إلى تكوين مفكرين نقديين. بل ما هو ابعد من ذلك، هو أن الرؤية الناقدة ينظر إليها على اعتبارها ليست شرطاً ضرورياً للانخراط في المحتوى المعرفي الأكاديمي فحسب، بل تعد عاملاً حاسماً في أن يحيا الإنسان مواطناً إيجابياً في العالم الذي يعيش فيه" (261). وتعد هذه الأفكار مقولات تأخذ صفة العموم، كما تبدو "عالمية" عند تطبيقها، وذلك هو ما يجعلها بحق تنطوي على مشكلات في التعامل مع سياقات الثقافة الوطنية الأصلية.

وإذا رجعنا إلى نقطة البداية، فإننا سنجد أنه بالرغم من أن الحقائق العلمية، تتخذ مساراً جماعياً باطراد، إلا أن جميع هذه التعريفات تتناول - بشكل ضمني - التفكير النقدي على أنه مهارة فردية، أو شخصية، وأنها تُقيَّم على مستوى فردي.

ولنا أن نتذكر أن هذا التوجه غير متبع في بعض السياقات الوطنية الأصلية، حيث ينظر إلى المعرفة على أنها طائفية، والمطالبة بأن تكون هذه المعرفة موضع تساؤل، أو المشاركة فيها، يعد خروجا على المجتمع، وهو ما يعتبر في بعض الأحوال أمراً غير مقبول، وقد يؤدي إلى معاقبة من يجهر به. بعبارة أخرى، فإنه في سياق التنوع والاختلاف الثقافي لمواطني استراليا الأصليين، يُعد الافتراض الغربي الذي يؤكد على مفهوم التفكير النقدي وقيمته، ليس بالمناسب دائماً، وقد يثير في بعض الحالات عدداً من التساؤلات التي ينبغي الأخذ بها في الاعتبار، عند تدريس مهارات التفكير النقدي للطلاب من مواطني استراليا الأصليين.

وعلى سبيل المثال فما معنى أن يكون المرء مواطنا عالميا بالنسبة للطلاب من مجتمع يعيش بعيداً كما هو الحال في منطقة "مانينجريدا Maningrida " على الحدود الشمالية من استراليا؟ وبعد ذلك يأتي السؤال: ما مدى مناسبة التفكير النقدي للسياق الثقافي الذي أتى منه بعض الطلاب الوطنيين الأصليين؟ وصفة مناسب هنا ليست حكماً تقييمياً من جانبنا، بل هي تعني الدراية بكيفية توصيل المعرفة والمشاركة فيها، في بعض السياقات الوطنية الأصلية المتنوعة. إن المعرفة في بعض الحالات ترتبط بالوضع الاجتماعي للشخص الذي يختار كلاً من كيفية توصيل المعرفة، وعلى أي منوال يتم

ذلك. فالأفراد هنالك مجرد "حرامي" للمعرفة التي تعتبر ملكاً خاصاً للقبيلة. وحتى إذا اعتبر التفكير النقدي مناسباً فكيف يتم تقييمه؟ هل يجري تقييمه بالطريقة التقليدية، والتي تأخذ شكل المقال الأكاديمي؟ أم هل هناك نماذج شفهية وبصرية يمكن من خلالها التعبير والتوضيح، وبالتالي يقيَّم على أساسها التفكير النقدي؟

إن اللغة، وبخاصة اللغة المكتوبة، تتمتع بوضع متميز في السياق الأكاديمي، الذي يعني بالتالي أن للتفكير النقدي علاقة وثيقة، مع الثقافة الأكاديمية بالمعنى المتواتر للكلمة. ولذلك أثره الضخم على مستوى كل من اللغة والثقافة. (لأنه بالنسبة لبعض الطلاب الوطنيين الأصليين، تحتل اللغة الإنجليزية المركز الثالث أو الرابع). وعلى سبيل المثال فإنه تبعاً لمقابلة عينة من الطلاب الدوليين الصينيين في استراليا، التقط فلويد Floyd ملاحظات مفادها أن التفكير النقدي هو "في الأساس مهارة غربية لا مكان لتقييمها في الثقافة الكونفشيوسيةConfucian culture " (Floyd 2011 ،290) إنه يرتبط بالقيم اللُّبّ في الثقافة الغربية، مثله في ذلك مثل التميز الشخصي والاستكشاف العلمي، اللذين يبنيان على مهارات تأتي في الطليعة مثل الفكر التحليلي والتعلم الإيجابي والاستدلال المجرد (Zhou and Pedersen 2011 ،163) ومن ثم فهذا يتناقض مع القيم الكونفشيوسية" مثل: العمل الجماعي أو الجمعي، والكمال الروحي اللذين يمثلان المهارات التي تأتي عندهم أيضاً في الطليعة مثل العقلانية العملية، والتعلم [التعليم في هذه الحالة] السلبي، والتفكير [أو التأمل] الروحاني. ويتوافق ما سبق مع ما جاء به نيسبت وآخرون (2001 ،291) Nisbet et. Al من تأكيد أصيل لذلك كما يلي:

> إن مواطني شرق آسيا، بصفة عامة، يهفون إلى اتباع معبود معين ينسبون الحياة وما فيها إليه، ولا يستخدمون المقولات والمنطق القياسي إلا بقدر - نسبياً - ضئيل، ويعتمدون على التفكير والحوار الجدلي، في المقابل فإن الغربيين أكثر إعمالاً للتحليل، يوجهون انتباههم في المقام الأول إلى الشيء المطروح أمامهم، وإلى أي القطاعات الموضوعية انتماؤه، ويستخدمون القواعد المعترف بها، ومنها المنطق القياسي في فهم سلوكه.

وعلى الرغم من أن ما توصل إليه هؤلاء الدارسون من نتائج مبنية على كثرة من

الشواهد أو الأدلة، فلا بد لنا أن نكون حذرين من الأحكام المطلقة، وذلك أن هذه النوعية من الثنائية المتعارضة ،أو المتضادة، لها تاريخ طويل في الفكر الغربي. وفي كثير من الأحوال تتخذ سبلاً تتوافق مع تصورات الطلاب الوطنيين الأصليين عن النظرة الغربية، وهذا لا ينطبق فقط على الوطنيين الأصليين في استراليا، وإنما يجد صداه في سياقات اجتماعية أخرى تضم مجموعات وطنية أصلية لها وزنها مثل كندا ونيوزيلاندا والولايات المتحدة.

ولقد لاحظت سيفادي (111، 2000) Sefa Dei مثلاً أنه "أينما طفت في السياقات التربوية الأوربية الأمريكية (اليوروأمريكية) تجد أن تعرفها على الثقافة الخاصة بالوطنيين الأصليين، يمكن أن تكون جاءت بناء على أساس عينات، وليست تعميمية ولا هي مقدسة، إنما هي معارف نسبية "قابلة للدحض، والنتيجة الحتمية لتجاهل هذه الإضافة الأخيرة: هي أن ينظر إلى الطلاب الوطنيين الأصليين على أنهم معاقين أو غير قادرين (فلويد 2011). والسبب في ذلك أنهم يخضعون لمقاييس ليست من صنعهم هذا أولاً، وثانياً أنها قد لا تتناسب معهم لا ثقافياً ولا تربوياً. ومرة أخرى، فإن كلمة تتناسب هنا ليست حكماً تقييمياً للتفكير النقدي في ذاته، وإنما تختص بعملية تدريس وتقييم مهارات ذلك التفكير.

ولا مناص من إثارة عدد من الأسئلة المفتاحية حول التفكير النقدي، والتي يمكن توزيعها في اتجاهين: (1) كيف يرتبط التفكير النقدي بالأطر المختلفة والمتنوعة للثقافة؟ وإلى أي مدى؟ (2) كيف تكون علاقة التفكير النقدي بالتعبير اللغوي. وبالنسبة للحالة الأولى، فإننا نحتاج إلى إعادة النظر حول ما إذا كان تعليم التفكير النقدي (بنمطه الغربي) ملائماً للسياقات الوطنية الأصلية، وإذا كان ذلك كذلك، فإن الأمر يتطلب إعادة النظر في كيفية تقييم التفكير النقدي، ومن ثم النظر مثلاً فيما إذا كان المقال المكتوب [من جانب الطالب] هو الشكل الوحيد المناسب، لتقييم تلك المهارات، وبخاصة بالنسبة لأولئك الطلاب [الذين يدرسون الإنجليزية] كلغة ثانية أو ثالثة. وإذا كانت الإجابة بالنفي، فما هي الأشكال الأخرى من التعبير (مثلاً الوسائط البصرية أو الشفوية) التي يمكن أن يتخذوها في التعبير عن مهارات فكرهم النقدي.

وتتعلق هذه المسائل بالوضع الثقافي، وتحتاج - لا محالة - إلى تفاصيل أكثر في الظروف المحيطة بذلك الوضع الثقافي (ومدى ما يتمتع به من قوة) في سياق التعليم العالي. ولعل العرض الذي نقدمه عن محاولة مؤسسة باتشيلور Batchelor للحفاظ على التراث الثقافي، وبذل الجهود، بالتزامن مع ذلك، لمحاولة تنمية التفكير النقدي - آملين أن يساعد السؤالان اللذان طرحناهما في بداية الفقرة باعتبارهما مفتاحين لاستكشاف الوضع القائم، على غرس مهارات ذلك التفكير النقدي.

التفكير النقدي في سياق "كلا الاتجاهين"

قبل أن ندخل في استكشاف علاقة السؤالين المفتاحين بتنمية التفكير النقدي لدى طلاب الدرجة العليا البحثية HDR، فإنه ينبغي أخذ عدد من خصائص "كلا الاتجاهين" في الاعتبار. ولا بد للمعلمين في بداية الأمر، إذا أرادوا العمل بفعالية من خلال هذه المقاربة، أن ينظروا إلى الأطر أو الصيغ المختلفة على أنها متوافقة، وألا يجعلوا لأي منها، منفرداً، الهيمنة على تصميم البرنامج التعليمي (Hooley 2000,3) وهذا يتطلب أن تُمثّل المعتقدات والمعارف الوطنية على مستوى، يتساوى مع ما يتاح للمعتقدات والرؤى الغربية للعالم.

وهذا يتطلب أيضاً التواصل مع أعضاء هيئة تدريس عموما، الذين تم إعدادهم في نطاق النظرة الغربية المهيمنة، والتعلم منهم. وعلى سبيل المثال، فإن الارتباطات في كثير من السياقات المتصلة بالوطن، والارتباطات أيضاً بالنظم الملكية، يمثل جانباً من الكيفية التي يجدد بها الأفراد هويتهم ومكانهم في عالمنا هذا. إن التواصل المعرفي يعد جزءاً مكملاً تماماً لذلك، حتى في الوقت الذي ترى فيه العين الغربية صورة أو عملاً فنياً، وأن نفس الصورة يمكن أن يتضمن معرفة مهمة ببلد ما، وجوهر كيان أهلها بالنسبة للإنسان الفرد من الوطنيين الأصليين (Martin 2007). وفي حالة هذا المثال فإن الصورة تعتبر طريقة مناسبة ثقافياً لحمل تلك المعرفة على وجه خاص. في حين لا تصلح مقالة علمية (أكاديمية) لأداء هذه المهمة. ومن هنا فإن الصورة ينبغي أن تأخذ فرصتها ومكانتها المناسبة.

وفي مثال ثاني، تنبهنا إليس (1997, 6) Ellis إلى أنه لا يوجد رؤية واحدة للعالم، وإنما هناك رؤى متعددة، وأنه ينبغي أن يؤخذ ذلك في الاعتبار، حيث لا يوجد أيضا رؤية أحادية للوطنيين الأصليين، ولا رؤية أحادية لعموم المواطنين. وإذا طبقنا العمل من خلال صيغة "كلا الاتجاهين" فإن الطلاب الوطنيين لا يواجهون تحدى فهم الرؤى الغربية فحسب بل يواجهون أيضاً تحدي التعدد في الرؤى الوطنية الأصلية الأخرى المنتشرة في العالم، والتي تختلف عن رؤيتهم الذاتية (الخاصة). وهكذا نؤكد مرة أخرى على الأهمية الكبيرة للوعي بالتنوع الثقافي، ووضعه في الصدارة. ومن ثم فإن المحاضرين الذين تدربوا على النمط الغربي، وكذلك الموجهين، الذين لم يتعرضوا إلا قليلاً للرؤى العالمية، ستواجههم تحديات كبيرة، إذا كان لهم الرغبة في أن يأخذوا بأيدي طلابهم. إنهم لن يحتاجوا إلى الدراية بتلك الرؤى المختلفة فحسب، وإنما عليهم أيضاً أن يصبحوا قادرين على فهمها بما فيه الكفاية سواء لاستخدامها، أو لإرشاد الطلاب حول استخدامها الاستخدام المناسب.

وهناك مشكلة أكثر تعقيداً، يعاني منها للطلاب الوطنيون في استراليا الذين حدتهم الرغبة للالتحاق بالدراسة، من خلال صيغة "كلا الاتجاهين" والذين قد تكون لهم رؤى تقع في المنتصف بين الوطنية الأصلية الصرفة والغربية الصرفة، مع ظلال تأثير شرقي في بعض الأحيان (Ober and Bat 2007) ثم إن هناك أيضاً طلاباً يمتون وطنيين أصليين وهم في الحقيقة بين أفغان، وصينيين، وآباء يابانيين، وربما أجدادهم، وآباء أجدادهم. يمكن أن يتعرضوا لثلاثة مؤثرات مختلفة تتدخل في تشكيل نهجهم في التفكير.

إلى جانب ما سبق فإن هناك جوانب في رؤى الوطنيين الاستراليين الأصليين إزاء العالم، تبدو شائعة عند استكشاف موقف التفكير النقدي. وقد لخص كريستي Christie (الذي استشهد به :Hughes and More 1997) النظرة الأكثر شيوعاً لدى الوطنيين الاستراليين الأصليين التي يأخذ فيها العالم معنى من خلال المنزلة الاجتماعية، والانتساب والتعاليم التي تأخذ مكانها في "الأحلام". فإنه بالنسبة لرؤية للعالم تترابط فيها الأشياء وتأخذ قيمتها من خلال المنزلة والقرابة، وتعتبر هذه بمثابة رؤية للعالم أو أيديولوجية ذات خصوصية، تعتقد شاريفين Sharifian (2005) أنها نشأت من خلال

تركيبة ذهنية انطباعية، ذات نمط دائري أو حلزوني، من الأفكار والأحداث والكائنات والأماكن المتداخلة.

ويفسر جريفز (2008, 369) Grieves هذا التداخل أو الترابط على النحو التالي:

> عندما يقول الناس من السكان الأصليين وسكان أيسلندا ومضيق توريس Torres Strait Islander أن لهم ارتباطاً روحياً بالأرض، والبحر ومجاري الماء وحياة الكائنات البحرية والنباتية، فإن هذا الارتباط نشأ من بداية الخلق. وهكذا فإن كل شخص أو نبات معين أو الكائنات الحية متصل بروح الخلق، ومتصل كل واحد منهما بالآخر.

وما دامت الأشياء تترابط من خلال الصلات الروحية، وليس من خلال الخواص الطبيعية الحسية، فإن المفاهيم الغربية عن الإحسان والمحاسبة، وحتى التناقض والمقارنة لا تفيدهم في شيء إلا قليلاً. وتبعاً لذلك، فإن كثيرا من اللغات الوطنية في استراليا، لا يوجد فيها إلا قليل من الأرقام، وقليل من المصطلحات المتكررة للتعبير عن المفاهيم التحليلية الغربية مثل التناقض والمقارنة (Hughes and More 1997). وهذه الفروق الموثقة هي التي حدت باللغويين أن يرجحوا أن نظم المعرفة وطرق التفكير متضمنة في لغة القوم ((McConvell and Thieberger (2001 وقد رصدت هاميلتون Hamilton (1981, 81) أن لغة البرارا Burara مثلاًليس فيها مقابل واحد لكلمة لماذا. ولذلك فنادراً ما يتقدم أحد منهم ، كبيراً أو صغيراً، بسؤال لدرجة أن أصحابها عليهم أن يفكروا ملياً قبل العثور على تعبير يناسب السياق.

بل ولاحظت أن التعلم في مرحلة الطفولة يتم في كثير منه بالتقليد، وأن هناك مجموعة بعينها خضعت للدراسة، كان لديها بعض الأوقات المناسبة لاكتساب نوعية خاصة من المعرفة. وفي الوقت نفسه يعتقد هاريس (1990)Harris أيضاً أن كثيراً من التعلم يجري بالتقليد أو المحاكاة، إلا أنه يؤكد أن استخدام الملاحظة والتجربة والخطأ كأحد طرق التعلم يحظى بالأهمية، وبخاصة فيما يخص "الحياة العملية Real Life " وفي سياق مشابه يصف لنا كاستيلانو (2000) Castellana ثلاث عمليات لاكتساب المعرفة التقليدية لوطني استراليا هي: التعليم التقليدي، والملاحظات الخبروية (العملية)،

والبصيرة الروحية. وبينما لا تجد العملية الأخيرة مثيلاً لها، في كثير من طرق الاستفسار التي تعرفها الثقافة الغربية، فإن الملاحظة الخبروية تتضمن المشاهدة المدققة للظواهر الطبيعية والثقافية عبر الزمن، وهو ما يبدو للوهلة الأولى مشابهاً لإجراءات البحث التي يستخدمها علماء الطبيعة الغربيين. وعلى الرغم من ذلك فإن كرستي (Christie (2006, 79 يؤكد أن المعارف الوطنية متفاعلة أو مستجيبة، وإيجابية، ومتجددة باستمرار، وقابلة لإعادة التشكيل، وان كانت تتسم بطابعها المحلي بدرجة أكبر، وليست عالمية بأي حال. وبعض هذه الخصائص، وبخاصة الاثنتين الأخيرتين منها يمكن اعتبارها من السمات التي يندر وجودها، في المعرفة الناتجة باستخدام آليات الثقافة الغربية.

ولعله يبدو مما سبق أن طرق التعلم التقليدية الوطنية لـ" ماهية" العالم وغرس الإحساس به، بل وفي بعض الأحوال، الافتقار إلى الكلمات والمفاهيم التي يستخدمها العقل الغربي في التفكير تمثل حاجزاً يحول بين الثقافة الوطنية الأصلية وبين الرسوخ والنجاح الأكاديمي الذي عرضه هاريس (Harris(1990. ومع ذلك، فإنه يمكن،كما أسلفنا توضيحه، للنهج التربوي "كلا الاتجاهين" أن يتيح الفرصة لتعلم تبادلي أو تعلم في اتجاهين (Yunupingu 1965, 85) والقبول بأن نظامين أو أكثر يمكن أن يتعايشا، وفي أفضل الاحوال يندمجا، أو على الأقل يتوازيا. وبالرغم من أن ذلك يمثل تحدياً في التطبيق، بالنسبة لدراسة وخبرة أولئك الذين يعلّمون الطلاب كيفية التفكير النقدي، إلا أن اكتساب هذه المهارة الغربية سيحقق، في المقابل، مكاسب أوسع للخريجين من المواطنين الأصليين الذين يرغبون في المشاركة والإسهام في نهج "كلا الاتجاهين"أو بالأحرى عالم (نماذج الثقافات).

التفكير النقدي في مؤسسة التعليم العالي للوطنيين الأصليين

يأتي كثير من طلاب المرحلة الأولى من التعليم الجامعي لمؤسسة باتشيلور، وهم تحدوهم الرغبة في التزود بالمعرفة الغربية ودراسة طرق التفكير التي يتبعها أهلها. ولذا فإنهم يصدقون إلى حد ما على انطباع مور (2011, 261) بأنهم يحتاجون هذا النمط من التعلم ليصبحوا ذوي مواطنة عالمية. وأن كثيراً منهم أوضحوا أنهم يرغبون في فهم الحياة

الأكاديمية الغربية، وكيفية جمعها للمعرفة وبثها، حتى يمتلكوا الأدوات التي ترفع من مستوى الثقافة الوطنية الأصلية، وتيسر استمرارها ورسوخها. (Crofr, 1997 Fredericks and Robinson).

ومن المفارقات المثيرة للتأمل أنه بالرغم مما قد ينظر إلى التفكير النقدي، باعتباره مهارة غربية، فإن هؤلاء الوطنيين الذين يكتسبون هذه المهارة، سوف يكونون في وضع أفضل لتحدي أي تشريعات استعمارية قد تكون ما تزال مخيمة على الحياة الأكاديمية وعلى المجتمع.

إنه – أي التفكير النقدي - يمكن أن يكون عاملاً قوياً في تنفيذ " كود " أو برنامج التحول الثقافي، بمعنى توفر القدرة على اختبار طريقة التفكير وفقاً للثقافة التي يجد المرء نفسه في وسطها في وقت بعينه. ويمكن الذهاب إلى أبعد من ذلك فنرجح أن تكون، هذه القدرة على تطبيق هذا البرنامج المذكور، واحدة من المهارات الحيوية في القرن الحادي والعشرين.

وكما اتضح لنا قبلاً، فإنه على الرغم من أن معظم الجامعات تدرج مهارة التفكير النقدي كمُخرَج أو ميزة لخريجها، فإن العائد المستهدف عادة ما لا يتحقق (Arum 2001 and Rska ؛ Larson, Brutt, and Kurby 2007 ؛ Rimer 2011) وإذا كانت مؤسسة باتشيلور تفتح أبوابهاالتسجيل الطلاب الوطنيين ببرنامج HDR من جميع أنحاء استراليا، ومن مؤسسات متنوعة يمثلون طيفاً واسعاً من الخلفيات الثقافية والاجتماعية، فإنه لم يحدث أبداً أنها زعمت أن خريج المرحلة الأولى أو حتى الثانية سيكون قادراً على التفكير النقدي بالمفهوم الغربي.

مع أنه من المفهوم، أيضاً، أنه بالتسجيل لبرنامج HDR في مؤسسة باتشيلور، الذي يعنى الوفاء بمعايير غربية معينة، - فإن الطلاب - كشفوا عن الرغبة في اكتساب تلك المهارة واستخدامها على مستوى عال، إلا أن ما لديهم من أساليب تفكير كثيرة ومختلفة تلقي بتأثيرها على تنمية التفكير النقدي وبخاصة فيما يتعلق بالأحكام التي يصدرونها خلال بحوثهم (Zhang 2003).

ولهذا فإن على جميع طلاب الـ HDR أن يجتازوا دورة تدريب بحثية، صممت بعناية بحيث تصل في نهايتها، إلى تقديم عرض لمخطط بحث يعرض علناً أمام حلقة نقاش تقييمية، وذلك قبل أن يبدأوا مشروعاتهم البحثية الفعلية. ويحتم منهج "كلا الاتجاهين" أن تكون هناك دراسة لكل من النموذجين الفكريين الوطني (للسكان الأصليين) والغربي، ومناهج وطرق البحث، المتبعة في كل منهما. ويطبق ذلك من خلال برنامج يتم تنظيمه على أساس أن المهارات، ذات الخصوصية، يترعرع نموها بأسلوب "خطوة خطوة" لتهيئة الفكر والتخطيط، التي يجب أن تبدأ قبل الشروع في البحث.

كما يتطلب أن يكون لدى الباحثين - تحت التدريب - معرفة كافية وعميقة بكلا النظامين، حتى يستطيع اختيار النهج الأكثر ملاءمة لإنجاز بحثه. والواقع أن هؤلاء الباحثين مطالبون - توافقاً مع ذلك - بتبرير اختيارهم من خلال الرجوع إلى نظم المعرفة المختلفة، وبناء عليه، يتم تقدير الأثر المحتمل لتلك النظم على التزود ببيانات البحث وتطبيقاته.

ويدخل إكساب التفكير النقدي في فترة وحدة الإعداد، ويمثل حقيقة جانباً مفصلياً في هذه الوحدة، بالنسبة للطلاب في الماجستير والدكتوراه. وعلى سبيل المثال، فإن الطلاب يقضون وقتاً في المكتبة يتعلمون كيف يصلون أو ينفُذون إلى ثروة المعلومات المتوفرة والمتاحة، وأيضاً كيف يقيمونها. (Mahaffey 2006).

ومن الجدير بالذكر أن هناك جزءا مما يدرس في هذه الوحدة مصمم خصيصًا للتدريب على تحليل البيانات وتفسيرها، وكذلك على مراجعة كيفية التفكير النقدي. ولما كنا نعلم أن معظم الطلاب الوطنيين الأصليين يتعلمون في سياقات كثيرة، فإن هناك بعض النقد لتعليم تلك المهارة (أي مهارة التفكير النقدي) بنمط واحد. أما النهج المفضل فهو الذي يتضمن تقديم التفكير النقدي، باعتباره مهارة أساس، كما يوفر التدريب أو الممارسة، من خلال التحليل النقدي لنتائج البيانات الكمية والنوعية، تلك التي يتم تجميعها مما له صلة بالبحث. وأيدت "لويد وبهر Lloyed and Bahr 2010, 14" في دراسة لهما النهج السابق الإشارة إليه، حيث كشفا عن حاجة الطلاب إلى فرص

لتطوير مهارات تفكيرهم النقدي، وعن أن هذا المقرر المصمم لتعزيز التفكير النقدي يقترب من تحقيق الهدف.

ووفقاً لنهج "كلا الاتجاهين"فإن التفكير النقدي، والمهارات العليا الأخرى، يجري تعليمها باستخدام أطر تعلم مرنة، آخذين في الاعتبار، التنوع في أساليب الطلاب الوطنيين (Nichol 2006 ; Hugbes and More 1997). ومهما يكن من أمر، فإن هناك ثلاثة عناصر تحدد نوع المادة المستخدمة والكيفية التي تعرض بها. ففي أول هذه العناصر عند التعريف، بترابطية الرؤية الوطنية للعالم، تؤخذ الأمثلة الكلية أو المزجية مما يوجد في السياقات أو الظروف الوطنية الأصلية، وربما ربطناها، على سبيل المثال، بالمعرفة التراثية أو الوطن الذي توجد فيه.

أما العنصر الثاني، فيتمثل في احترام طريقة التعلم من خلال الملاحظة، وذلك بضرب أمثلة، مما سبق له أنه لوحظ أو نوقش بين أفراد جماعة الدارسين، وذلك قبل أن يمر الباحث المتدرب بالتجربة منفرداً. وقد اتضح أن التعلم كان فعالاً كمرحلة أولى. وآخر العناصر الثلاثة هو ألا تعرض الطرق أو المهارات، منعزلة أو مجردة، وإنما أن يجري ذلك بشكل أساس، باستخدام أمثلة من الحياة الواقعية والمألوفة لدى للطلاب. وحالما يتقنها الطلاب كسلوك يعيشونه يوماً بيوم، فإنه يجري ممارسة المهارة أو تعزيزها باستخدام أمثلة من البحث العلمي. وقد أمدنا كل من أوبر، وبات Ober and Bat (2007, 6) باستكشاف لأكثر الطرق، من وجهة النظر العملية، التي يمكن بها تطبيق نهج "كلا الاتجاهين"في الفصل.

وبالنسبة لبعض الطلاب الوطنيين الأصليين في استراليا، من الذين يتكلمون الإنجليزية كلغة ثانية، أو ثالثة، فإن فهم الكلمات والمفاهيم المرتبطة بالتفكير النقدي، وزيادة ثقتهم في استخدامها، مازال يعد تحدياً قائماً. فعلى الرغم من المفترض من أن معظم طلاب الـ HDR قد مرت عليهم هذه المصطلحات واستعملوها من قبل، في مرحلة ما قبل التخرج، فإن فهمهم يمكن أن يكون سطحياً، وحتى- على هذا المستوى - فإن تركيزهم يكون في دائرة المقرر، ولذا فإن هناك حاجة لدفعهم إلى استخدامها في سياق البحث على

نطاق أوسع - ومما يثير التأمل أن المنفعة التي يحبها، على وجه الخصوص، برنامج البحث العالي HDR هو ذلك القدر المتزايد من العمل المتفاعل للأكاديميين الوطنيين الذين كانوا، هم أنفسهم، في خصام مع المصطلحات والمفاهيم الغربية. ويمكن لعملهم هذا أن يستخدم مبرراً لما يطالب به الطلاب من فهم وإتقان المعرفة بهذه المصطلحات. ومن أمثلة ذلك ما فعله ويلسون (13 ,2008) Wilson حين كتب لابنه عن البحث كشكل من أشكال الحفاوة به:

> كي أحكي لك هذه القصة، فقد يكون لزاماً علي أن استخدم الألفاظ الكبيرة الجذابة. وبالنسبة لي فإنه من الصعب علي أن استخدمها في الحوارات اليومية كأسلوب حديث، لأن كثيراً جداً من الناس يستخدم الكلمات المتضخمة كطريقة للتقليل من شأن الآخرين. وبالرغم من ذلك فإن الأفكار التي أريد أن تفهمها، تتطلب استعمال تلك الألفاظ، لأنها تدور حول كثير من المعاني. إن لغتنا التقليدية تحتوي على ألفاظ تحمل في طبيعتها قدراً ضخماً من المعلومات ثم تشفيرها كأن في داخلها ملف حلزوني ZIP. علماً بأن اللغة الإنجليزية، أيضا، فيها مثل هذه الألفاظ.

ولذا فإن من الضروري بالنسبة للأكاديمي من غير الوطنيين الذي يقوم في بعض الاحوال بدور الموجه، أو مدرب المهارات البحثية، ألا يتحلى بالصبر والمساندة لتنمية هذه الألفاظ والمفاهيم فحسب، بل وأن يكون على تواصل باستمرار مع الجهود الدراسية الآخذة في الخروج إلى النور من جانب الأكاديميين الوطنيين الأصليين، والتي يمكن أن تمدنا بحقائق تغيب عنا، أو حتى بمواد تسهل الوصول إليها.

وينبهنا ناكاتا، وناكاتا، وتشن(138 ,2008) Nakata, Nakata and Chin إلى أن من الأفضل في مؤازرتنا للطلاب الوطنيين الاستراليين، ألا نكتفي بالاعتراف بمواطن الضعف أو القصور، وانما الأكثر أهمية أن نكون مقيميين أو مقدرين للأصول assets التي يستحضرونها لتعلمهم. ومن الأصول التي يقدمها هؤلاء الطلاب لفصلهم شيء يتم تلقائياً ألا وهو المهارات الشفهية (Nakata 2007). ولذا فإن تقييم قدرة الطالب على التقييم النقدي لكتابات مبنية على بحث علمي جرى نشرها يمكن أن يتم، مثلاً، من خلال عرض

شفهي يقدمه الفرد (الطالب)، بدلاً من الأشكال المطبوعة الأكثر شيوعاً مثل المقالات أو التقارير الأكاديمية. والأمر نفسه بالنسبة للصور أو الرسوم فإنها يمكن أن تكون أدلة قابلة لتقييم إذا كانت تناسب الموقف الدراسي، وإذا ما كان الطلاب يرغبون في استخدامها كوسيط تعليمي مصاحب للشرح الشفهي. ونحن، في مؤسسة باتشلور، ما زلنا في مرحلة البداية فقط لاستكشاف تلك الصيغ البديلة في عملية التقييم (O. 2009 Sullivan)، ولا زلنا في حاجة إلى مزيد من البحوث لتقييم مدى فعالية مثل هذه الصيغ، وبخاصة إذا جاء الدور على تطبيقها في تقييم مهارات التفكير النقدي.

إن الوطنيين الاستراليين الأصليين، الذين يسعون إلى الحصول، على أي مستوى من الدرجات الجامعية، يعيشون ويعملون في ظروف صعبة ومعقدة، حيث تعتبر نظم معارفهم التقليدية (الأصلية)، عقبات أمام التقدم في مسارهم نحو بلوغ الحضارة الحديثة (182، 2007). فما دامت نظمهم الثقافية التقليدية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بهويتهم، وإحساسهم بأنفسهم، فإن شعوراً قومياً يظل يلازمهم حول الحفاظ عليها. ومع ذلك فإن عليهم أن يتفهموا الطرق الغربية للتفكير النقدي. ويعود ذلك إلى أنه أمر أساسي للحصول على المؤهل العلمي (الأكاديمي) الذين يرغبون فيه أولاً، ثم إنه أساس، أيضاً، كي يستطيعوا طرح الأسئلة، ويشتركوا في النقاش، ويعكسوا استجاباتهم، ويتمعنوا في التفسير وصولاً إلى تكوين نظريات بديلة، والإسهام في إعادة تشكيل المعرفة (2006 Nakata).

وتوجد لدى المواطنين الاستراليين الأصليين، الذين أتوا بخلفيات تقليدية راسخة، اختلافات حول، مفاهيم: الوقت، وأساليب طرح الأسئلة، وقواعد التعامل، يضاف إلى ذلك أنهم مختلفون بدرجة كبيرة من جماعة إلى جماعة فيما بينهم (1999 Winch and Hay Ward). وإن نهج "كلا الاتجاهين" ليؤكد أنه نظرا للاختلافات في فهم عالمنا على حقيقته، والاختلاف بين الأساليب الغربية والوطنية، من جانب آخر، فإنه ينبغي القبول بها جميعاً على أنها بدائل صالحة على حد سواء. لما كانت محاولة "غرس" مهارة، كمهارة التفكير النقدي في نظر نظم الثقافة الوطنية الأصلية - بمعنى من المعاني - خطوة إلى الوراء ورجوعاً إلى الماضي الاستعماري؛ حيث يخسف بنظم التفكير الأخرى غير الثقافية

المهيمنة. وانطلاقاً من الاهتمام بترقية الأكاديمي المنفتح، فإن محاولة استكشاف البدائل والفهم المتبادل أصبحت موضع قبول وترحيب.

إن روح نهج "كلا الاتجاهين" الصادقة وإمكاناته الإبداعية يطلقان العنان لما يطلق عليه باهباها Bhabha (1994) "الهجين" في "الفضاء الثالث third space" حيث تنبثق معرفة وفهم جديدان، فلا يوجد إما هذا وإما هذا. وإذا كان مفهوم "باهباها" للهجين قد نشأت في سياق الهجرة وحركات الشتات فإنا نعتقد أنه يمكن تطبيقه من خلال نهج "كلا الاتجاهين"، ويمكننا الذهاب إلى أبعد من ذلك، فنقول إنه أمر له فائدته، في سياق تتعايش فيه درجة كبيرة من التنوع الثقافي، في مسار متصل أحد نهاياته الثقافية الغربية، ونهايته الأخرى الثقافة الراسخة التقليدية. إن "الفضاء الثالث third space" الذي تنطلق فيه معارف "كلا الاتجاهين" يعد فضاء مثمراً، بدلاً من الفضاء الإقصائي، لأنه يقدر قيمة تنوع نظم المعرفة، ولا يميز واحداً عن الآخر أو عن الآخرين.

خاتمة

لاشك أن طلاب البحث من الوطنيين الأصليين، يحتاجون في الوقت الحاضر، إلى مهارات التفكير النقدي، للنجاح في الحياة الأكاديمية، التي ما تزال تهيمن عليها الثقافة الغربية، ومن ثم يستطيعون إحداث تأثير داخل ذلك العالم الذي يبدو متناقضاً. وبخاصة أن الهدف هنا، هو إيجاد مساحة من المكانة لنظم المعرفة الوطنية الأصلية، وبالتالي اكتساب قبول حقيقة أن نظم الثقافة الوطنية، تعكس لنا كيف تنتج المعرفة، وكيف تتشكل (Fatnowna and Pickett ،2002) ومن ثم تراجع نقدياً. وسواء جرى تقييم مهارات التفكير النقدي هذه من خلال شكلها المكتوب، أو أي شكل أو وسيط آخر (مثل الوسائط الشفهية أو البصرية، وحتى في الأداء العملي)، فإن ذلك يعد أقل أهمية من تنمية تلك المهارات في ذاتها؛ لأن النهج الصحيح لـ "كلا الاتجاهين" يتيح الفرصة للتنوع في التعبير عن التفكير النقدي، تتجاوز الوعاء الغربي التقليدي - أعني: المقال الأكاديمي.

وهناك أسئلة تطرح حول من ينبغي أن يقوم بتقييم تلك المهارات في السياقات

الوطنية، أو بعبارة أخرى من هو الشخص المناسب الذي يجمع بين الثقافتين، من حيث الخبرة، ليقوم بهذا الدور. هذا أمر ما زال يحتاج إلى استكشاف سماته بشكل ملموس. وإذا ما فعلنا ذلك، فإننا نحتاج إلى مزيد من البحوث حول أفضل الطرق فعالية، لتناول التفكير النقدي في إطار نهج "كلا الاتجاهين". ومع أن مؤسسة للتعليم العالي مثل مؤسسة باتشيلور في موقع يؤهلها للقيام بهذا الدور البحثي، فإنه يتوقع لنتائجها أن تشهد تطبيقاً، على نحو واسع، في قطاع التعليم العالي. ويمكن أن نحقق ما يفوق ذلك لو أننا استطعنا ربط مثل هذا البحث، باستراتيجيات إخراج التفكير النقدي من وضعه المميز للحضارة الغربية [أو المقتصر عليها]، وساعتها نبدأ بحق في تطبيق نهج "كلا الاتجاهين" لتعلم تلك المهارات.

المصادر

Arum, R., and Roksa, J. 2011. Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses. Chicago and London: University of Chicago Press.

Bat, M., Kilgariff, C., and Doe, T. 2014. "Indigenous Tertiary Education—We're All Learning: Both-Ways Pedagogy in the Northern Territory of Australia." Higher Education Research and Development 33 (5): 871–886.

Batchelor Institute. 2012. Batchelor Institute of Indigenous Tertiary Education, Strategic Plan,2012–2014. Batchelor: Batchelor Press.

Bhabha, H. K. 1994. The Location of Culture. London and New York: Routledge.

Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., and Krathwohl, D. 1956. Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain. Vol. 19. New York: David McKay.

Castellano, M. B. 2000. "Updating Aboriginal Traditions of Knowledge." In Indigenous Knowledge in Global Contexts, edited by George J. Sefa Dei, Budd L. Hall, and Dorothy G. Rosenberg. Toronto: University of Toronto Press. 21–36.

Christie, M. 2006. "Trans-Disciplinary Research and Aboriginal Knowledge." Australian Journal of Indigenous Education (35): 78–89.

Croft, P., Fredericks, B., and Robinson, C. M. 1997. "Our Agenda: Indigenous Knowledges and Postgraduate Education." In Australian Curriculum Studies Association Biennial Conference, Eds. Sydney.

Davies, A., Fidler, D., and Gorbis, M. 2011. "Future Work Skills 2020." In. Palo Alto, CA: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute.

Davies, M. 2006. "An 'Infusion' Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate." Higher Education Research and Development 25 (2): 179–193.

Davies, M. 2008. "'Not Quite Right': Helping Students to Make Better Arguments." Teaching in Higher Education 13 (3): 327–340.

Davies, M. 2011. "Introduction to the Special Issue on Critical Thinking in Higher Education." Higher Education Research and Development 30 (3): 255–260.

Dewey, J. 1933. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process (revised edition). Boston: D. C. Heath and Company.

Ellis, B. 1997. "Pegs and Holes as the Focus of Change: Indigenous Students and Institutions of Higher Education." In 1997 Forum of the Australian Association for Institutional Research, Eds. Adelaide.

Ennis, R. H. 1987. "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." In Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: W. H. Freeman and Company. 9–26.

Ennis, R. H. 1993. "Critical Thinking Assessment." Theory into Practice 32 (3): 179–186.

Facione, P. 1990. The Delphi Report: Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Millbrae: California Academic Press.

Fatnowna, S., and Pickett, H. 2002. "Indigenous Contemporary Knowledge Development through Research: The Task for an Indigenous Academy." In Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems: Towards a Philosophy of Articulation, edited by Odora Hoppers. Claremont: New Africa Books. 209–236.

Floyd, C. B. 2011. "Critical Thinking in a Second Language." Higher Education Research and Development 30 (3): 289–302.

Glaser, E. 1941. An Experiment in the Development of Critical Thinking. New York: Teachers College, Columbia University.

Grieves, V. 2008. "Aboriginal Spirituality: A Baseline for Indigenous Knowledge Development in Australia." The Canadian Journal of Native Studies 28 (2): 363–398.

Hamilton, A. 1981. Nature and Nurture: Aboriginal Child-Rearing in North-Central Arnhem Land. Canberra: Australian Institute of Aboriginal Studies.

Hammer, S., and Green, W. 2011. "Critical Thinking in a First Year Management Unit: The Relationship between Disciplinary Learning, Academic Literacy and Learning Progression." Higher Education Research and Development 30 (3): 303–316.

Harris, S. 1990. Two-Way Aboriginal Schooling: Education and Cultural Survival. Canberra: Aboriginal Studies Press.

Hooley, N. 2000. "Reconciling Indigenous and Western Knowing." In Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Eds. Sydney.

Hughes, P., and More, A. J. 1997. "Aboriginal Ways of Learning and Learning Styles." In Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Eds. Brisbane.

Larson, A. A., Britt, M. A., and Kurby, C. A. 2009. "Improving Students' Evaluation of Arguments." Journal of Experimental Education 77 (4): 339–365.

Lloyd, M., and Bahr, N. 2010. "Thinking Critically about Critical Thinking in Higher Education." International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning 4 (2): 1–17.

Mahaffey, M. 2006. "Encouraging Critical Thinking in Student Library Research: An Application of National Standards." College Teaching 54 (4): 324–327.

Marika, R. 1999. "Milthun Latju Wanga Romgu Yolgnu: Valuing Knowledge in the Education System." Ngoonjook: A Journal of Australian Indigenous Issues 16: 23–39.

Martin, K. 2007. "The Intersection of Aboriginal Knowledges, Aboriginal Literacies and New Learning Pedagogies for Aboriginal Students." In Multiliteracies and Diversity in Education: New Pedagogies for Expanding Landscapes, edited by Annah Healy. Melbourne: Oxford University Press. 58–61.

McConvell, P., and Thieberger, N. 2001. "State of Indigenous Languages in Australia-2001." In Australia State of the Environment. Second Technical Paper Series No. 2 (Natural and Cultural Heritage) ed. Canberra: Department of the Environment and Heritage.

McPeck, J. 1981. Critical Thinking and Education. New York: St. Martin's Press.

McPeck, J. 1990. Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic. New York: Routledge.

Moore, T. 2011. "Critical Thinking and Disciplinary Thinking: A Continuing Debate." Higher Education Research and Development 30 (3): 261–274.

Moreton-Robinson, A. 2003. "'I Still Call Australia Home': Indigenous Belonging and Place in a White Postcolonising Society." In Uprootings/ Regroundings: Questions of Home and Migration, edited by S. Ahmed, Castaneda, C., Fortier, A. and Sheller, M. Oxford and New York: Berg. 23–40.

Nakata, M. 2006. "Australian Indigenous Studies: A Question of Discipline." The Australian Journal of Anthropology 17 (3): 265–275.

Nakata, M. 2007. Disciplining the Savages, Savaging the Disciplines. Canberra: Aboriginal Studies Press.

Nakata, M., Nakata, V., and Chin, M. 2008. "Approaches to the Academic Preparation and Support of Australian Indigenous Students for Tertiary Studies." Australian Journal of Indigenous Education (37 [Supplement]): 137–145.

Nichol, R. 2006. "Towards a More Inclusive Indigenous Citizenship, Pedagogy and Education." Primary and Middle Years Educator 3 (2): 15–21.

Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., and Norenzayan, A. 2001. ""Culture and Systems of Thought: Holistic versus Analystic Cognition." Psychological Review 108 (2): 291–310.

Ober, R., and Bat, M. 2007. "Paper 1: Both-Ways: The Philosophy." Ngoonjook: a Journal of Australian Indigenous Issues (31): 64–86.

Ober, R., and Bat, M. 2007b. ""Paper 2: Both-Ways: Philosophy to Practice." Ngoonjook: a Journal of Australian Indigenous Issues (32): 56–79.

O'Sullivan, S. 2009. "Intermedia: Culturally Appropriate Dissemination Tools for Indigenous Postgraduate Research Training." Journal of Australian Indigenous Issues 12 (1–4): 155–161.

Paul, R. 1990. "Critical Thinking: What, Why and How." In Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World, edited by A. J. A Binker. Rohnert

Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.

Paul, R., and Elder, L. 2006. The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.

Rimer, S. 2011. Study: Many College Students Not Learning to Think Critically. May 28. Available from http://www.mcclatchydc.com/2011/01/18/106949/study-many-college-students-not.html–.UaVBAr-jPTp.

Robinson, S. R. 2011. "Teaching Logic and Teaching Critical Thinking: Revisiting McPeck." Higher Education Research and Development 30 (3): 275–287.

Sefa Dei, G. J. 2000. "Rethinking the Role of Indigenous Knowledges in the Academy." International Journal of Inclusive Education 4 (2): 111–132.

Sharifian, F. 2005. "Cultural Conceptualizations in English Words: A Study of Aboriginal Children in Perth." Language and Education 19 (1): 74–88.

Tuhiwai Smith, L. 1999. Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples. London: Zed Books.

Wilson, S. 2008. Research Is Ceremony: Indigenous Research Methods. Halifax and Winnipeg: Fernwood Publishing.

Winch, J., and Hayward, K. 1999. "'Doing It Our Way': Can Cultural Traditions Survive in Universities?" New Doctor Summer (25–27).

Yunupingu, M. 1995. National Review of Education for Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples. Edited by Education and Training (DEET) Department of Employment. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Zhang, L. F. 2003. "Contributions of Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions." Journal of Psychology 137 (6): 517–544.

Zhou, P., and Pedersen, C. 2011. "Understanding Cultural Differences between Western and Confucian Teaching and Learning." In Beyond Binaries in Education Research, edited by W. Midgley, M. A. Tyler, P. A. Danaher, and A. Mander. New York & London: Routledge. 161–175.

الفصل الحادي والعشرون
تعليم التفكير النقدي والخصوصيات الصينية

يو دونغ
Yu Dong

مقدمة

يركز هذا الفصل، على رصد تطور تعليم التفكير النقدي في الصين. ويمكن في البداية النظر لهذا الأمر من وجهين : أولهما: أن اللبنات الاولى لتطور التعليم النقدي في الصين، بدأت في أواخر التسعينيات من القرن الماضي، متضمنا الكتب الدراسية والمقررات والمقالات والمشاريع والمؤتمرات...الخ. وثانيهما يخص طابع هذا التطور، إذ كان التطور في طابعه بطيئا وغير مرغوب فيه، نظرا للخصوصيات الصينية. و في تحليلنا لهذه المسألة تبين أن أهم العوامل الكامنة وراء هذه المشكلة، ليست في الخصوصيات الصينية الجماعية التقليدية، في تعليم الطلبة الصينيين. وإنما نرجح أن المقاومة الرئيسة لهذا الاتجاه تأتي من الاستعدادات المعرفية غير النقدية في التقاليد الصينية، إضافة إلى القيم المادية التي أصبحت تطغى على المجتمع الصيني الحديث. وبناء على هذه المعطيات فإننا نوجز هنا استراتيجية لتحقيق تقدم ملموس في توجيه التفكير النقدي لاستيعاب - على الارض - اسرع وأفضل.

تطور تعليم التفكير النقدي في الصين

وفقا لمكسيا لي(2012) " "Meixia Li فإن باكورة المقالات التي قدمت أفكارا حول تعليم التفكير النقدي في الصين قد ظهرت في العامين 1986-1987. ومع ذلك فان

محاولات تطبيق هذه الأفكار في التعليم العالي، لم تأخذ حيز التنفيذ حتى منتصف العام 1990، عندما ظهرت الحاجة الملحة، لإعادة تصميم مقررات المنطق -غير المرتبطة بالواقع- لتصبح أكثر جدوى. ومع تزايد النداءات لإصلاح التعليم في الصين، كضرورة لتعزيز مفاهيم التفكير، بدأ العديد من القائمين على عملية تعليم المنطق، النظر في حركة تقدم التفكير النقدي، وتعليمه في الغرب، واستلهام الأفكار منها. ولقد قاموا بترجمة ونشر العديد من الدراسات والكتب الخاصة بالتفكير النقدي لأغراض الاصلاح التعليمي. (e.g., Browne and Keeley 1994) وانعكس ذلك في.اختبار القبول الذي وضعته الصين لبرنامج ماجستير ادارة الأعمال التنفيذيnational MBA program الخاص بها في العام 1997، والذي اشتمل على اسئلة تتشابه إلى حد كبير مع أسئلة مهارات التفكير النقدي في برامج GRE_GMAT_LSAT في الولايات المتحدة الأمريكية. ومع ازدياد الحاجة الملحة بدأ معلمو المنطق في توسيع نطاق محتوى برامجهم ومقرراتهم لتشمل الحجج والبراهين اللغوية والبديهية. ويمكن القول بان الكتاب الدراسي لـ"زهانج جو" والذي جاء بعنوان" تحليل القضايا الجدلية: تطبيقات المنطق" في العام (2000) قد أتى كنتيجة مباشرة لهذه المرحلة من التطوير.

وفي السنوات التالية، واصل بعض الأساتذة هذا الجهد، في تطوير محتوى مقررات المنطق، لتصبح أكثر شبها بمقررات التفكير النقدي حسب فهمهم. وقد كان العام 2003 مهما للغاية في هذا السياق، حيث تم وللمرة الاولى طرح مقرر بعنوان التفكير النقدي والتحليل المنطقي في جامعتين مختلفتين، في توقيت واحد، هما جامعتا شباب الصين للعوم السياسية وجامعة بيجين. وقد نُشر الكتاب الدراسي الذي ألفه كل من (Gu and Liu 2006) بعد ذلك بثلاثة أعوام وقررت وزارة التعليم الصينية اعتباره الكتاب الموصى، به لكافة المقررات المطورة لدراسة المنطق. وفي العام 2003 قررت اللجنة الفرعية المشكلة عن الجمعية الصينية لتعليم المنطق، أن يكون محور مؤتمرها السنوي هو" التحليل المنطقي والتفكير النقدي" كعلامة على التحول نحو التفكير النقدي في حركة تطوير واصلاح التعليم في هذا المجال. (Xiong 2006). وبعد ذلك بفترة وجيزة تبعت هذا التفكير جامعتان أخريان في بيجين هما الجامعة الصينية للسياسة والقانون

(Beijing—Chinese University of Politics)، وجامعة رينمين الصينية (Renmin University of China). ونشرتا مقرر التحليل والتفكير النقدي، وبعد ذلك قامت جامعة رينمين بنشر كتاب درامي لهذا المقرر وهو من تاليف كل من (شين ويو2011، ويانج 2007).) (Chen and Yu2011; Yang 2007). وهناك منعطف آخر في الريادة في مجال التحول نحو التفكير النقدي، كان في ظهور أستاذ للمقرر هو (هونجزي وو) (Hongzhi Wu) في جامعة يانان (Yan'an) والذي نشر كتابا في التفكير النقدى اعتمادا على كتاب دليلك إلى الحوار المنطقي (Wu and Liu 2005;revised edition Wu and Zhou 2010)، وفي وقت لاحق استمر هؤلاء المعلمون الرواد وآخرون في تقديم افكار التفكير النقدي وبيان قيمته واهميته للشعب الصيني. وفي العام 2008 حدث تطور مهم آخر،حيث بدأ تدريس مقرر التفكير النقدي لطلبة كلية (Qiming College) في جامعة (Huazhong University of Science and Technology (HUST)) مشتملا في محتواه وطرق تدريسه على الموضوع نفسه، و تمت الدعوة والترويج له من خلال مجموعة من المعلمين المختصين واعتبر فيما بعد نموذجا لتعليم التفكير النقدي في الصين.

تعتبر كلية Qiming مؤسسة للإصلاح التربوي، حيث يتم اختبار طلابها: لما يتوفر لهم من استعداد، وكذلك أدائهم الجيد ودرجاتهم في العلوم والهندسة والإدارة، والعلوم الطبية، وغيرها من الكليات في جامعة HUST. تتراوح أعداد الفصل الدراسي لمقرر التفكير النقدي في الكلية في الغالب بين عشرين وأربعين طالبًا، يدرسه لهم المؤلف الحالي، واثنان آخران من المدرسين الصينيين الذين تلقوا تعليمهم في الغرب في المنطق والفلسفة.

كان الكتاب الدرامي الذي اعتمدنا عليه بعنوان : مبادئ وأساليب التفكير النقدي (باللغة الصينية) (دونج (Dong2010)، وهو أول كتاب درامي بدأنا به، وما زال هو الكتاب الوحيد، الذي يجمع بين محتويات الكتب المدرسية الغربية، وأمثلة حقيقية وتمارين من ثقافة الصين ومجتمعها. وقد استندت موضوعاته إلى نماذج عملية التفكير النقدي التي طورها هيتشكوك (Hitchcock 1983; 2012) (1996) Ennis، وغطت القدرات الإثنا عشر على التفكير النقدي لإنيس (انظر القائمة أدناه، في القسم 2).

واستشهدت بأمثلة من الحياة الواقعية الصينية، في خلال الكتاب المقرر وتدريسه، نقلا عن مجموعة واسعة من القضايا المطروحة، بما في ذلك الـ (فنج شوي) "وهي فلسفة صينية تُعنى بالتناغم مع الفضاء المحيط، وتدفقات الطاقة، من خلال البيئة، والتصالح مع النفس ومع الطبيعة المحيطة بالانسان"، ومشاكل المرور، والتلوث، وسلامة الغذاء، وفساد المسؤولين، والفجوة بين الأغنياء والفقراء، والاقتصاد المادي، والمنتجات المزيفة، ووسائل الإعلام،، والموضوعية، والاستقرار الاجتماعي، ورسوم الجامعة، والتدخين، وعقوبة الإعدام، وأسعار المنازل، وسلوك الفردية الأنانية، وكذلك، الرقابة على الإنترنت.

كان الجانب الاستثنائي الأخر لهذا المقرر، هو أسلوبه التفاعلي والعملي في التدريس والاختبارات. حيث شجع المعلمون الطلاب، على المشاركة في تمارين تفكير نشطة ومعقولة ومنفتحة وعملية. تحت عنوان " التربية النقدية المبنية على التساؤل". وكذلك تم تطبيق أساليب التعلم والتدريس الفعالة والنقدية التالية: تساؤلات سقراط، والتدريس في الوقت المناسب، والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم التعاوني، وتعلم الأقران، والمشاريع الجماعية، والممارسة الموجهة، والتدريبات والاختبارات القائمة في إطار الحوار. وقد أستندت الدرجات النهائية للطلاب على مزيج من المشاركة في التعلم، وعلى مشروع جماعي حول تحليل أمثلة من الحياة الواقعية، والكتابة النقدية، وعرض تقديمي في الفصل تقدمه كل مجموعة. وقد حظي هذا المقرر، بمزيد من الثناء، من الطلاب والإداريين الذين توصلوا إلى أنه يجب أن يتم إبرازه كنموذج للتدريس والتعلم الفعال لجميع المقررات الدراسية الخاصة بالموضوع (Dong and Liu 2013; Gan 2010; Gu 2011). وشكّل "علم التربية النقدية القائم على التساؤل" في وقت لاحق، جوهر برامج تدريب معلمي التفكير النقدي في جامعة شانتو (Shantou) في عام 2012، وفي جامعة HUST في عام 2013. وأشاد المعلمون بذلك باعتباره المقرر الأكثر تنويرًا في حياتهم المهنية .(Chen S. B. 2013; Yu 2013)

وانطلاقا من هذا النجاح، استضافت جامعة HUST في مايو 2011 أول مؤتمر على مستوى البلاد لتطوير مقررات التفكير النقدي، حضره أكثر من 70 مدرّسًا من 35

جامعة صينية (كثير منهم أرسلتهم إداراتهم). ألقى فيه البروفيسور "ديفيد هيتشكوك" خطابًا حول التفكير النقدي كنموذج تربوي، وعرض للجمهور توضيحات لفهم التفكير النقدي، والاقتراحات المفيدة لتصميم وتدريس هذه المقررات (Hitchcock2012). وفي الأسبوعين التاليين، قام"هيتشكوك" "ويو دونغ" بتدريس دورة توضيحية أو تعريفية لفصل يضم 68 طالبًا، حول محتوى وطريقة التدريس، التي من شأنها تعزيز مهارات التفكير النقدي، وروح النقد أوالنهيو له. وقد حظي هذا العرض المباشر والشامل بتقدير كبير من قبل الطلاب ومجموعة من المشرفين على المعلمين، الذين أفاد العديد منهم بأن الدورة قد فتحت أعينهم على قيمة التفكير النقدي وأساليب التدريس والتعلم. وكنتيجة لهذا المؤتمر، قررت مجموعة من المشاركين إنشاء شبكة تعاونية في الصين: عرفت باسم جمعية تعليم التفكير النقدي والإبداعي (ACCTE). تقوم بنشر رسالة إخبارية إلكترونية نصف شهرية منذ يونيو 2011.

وبادرت جامعة شانتو(Shantou) أيضًا، بواعز من الأفكار والمعلومات التي عرضت في المؤتمر، إلى البدء بمقرر في الفصل الدراسي -خريف 2011- كجزء من برنامج التدريب على مهارات التفكير، هذا المقرر الذي جعلته إلزاميا لجميع طلاب السنة الأولى، كأول دورة تفكير نقدي إجباري في الصين. ومن السمات الفريدة لهذه الدورة أنها بدعم مالي من مؤسسة لي كاشينغ (Li Kashing)، وقامت بتوظيف فريق مكون من 10 إلى 12 مساعدًا تدريسيا لدعم محاضرات الأعداد الكبيرة، مع ورش تعليمية إضافية في أعداد محدودة، وهو نظام شائع في الخارج، ولكنه في الصين، نادر.

كما أوصت جمعية ACCTE بعقد الدورات التدريبية كنموذج جامع لتعليم التفكير النقدي في الصين. وأيضا عقدت جامعة شانتو الصينية في عام 2012 برنامج التفكير النقدي، لتدريب المدربين المختارين من مختلف الكليات لبث التفكير النقدي في مقررات المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها.

وعلى مدى السنوات العديدة الماضية، كان الوعي بأفكار وقيمة التفكير النقدي ينتشر بوتيرة متسارعة، في جميع أنحاء الصين. فتزايدت بسرعة عدد المقالات العلمية

حول التفكير النقدي، في مجالات التربية، وعلم النفس، والمنطق، والفلسفة، ودراسات اللغة الإنجليزية، وما إلى ذلك (Li 2012). كذلك تمت ترجمة المزيد من كتب التفكير النقدي، وبيعت على نطاق واسع، مثلها في ذلك مثل، كتب القراءة العامة (Kirby and Elder 2010; Ruggiero Goodpaster 2010; Moore and Parker 2012; Paul and 2010; Weston 2011)

ويعكس هذا الاتجاه تزايد الطلب على تعليم التفكير النقدي في الصين. ويستخدم مصطلح التفكير النقدي أحيانا، في المجلات الأكاديمية ووسائل الإعلام، للتعبير عن ضرورة وضع استراتيجية، للابتعاد عن تقاليد التعليم القديم في الصين. وفي خلال المنتدى الدولي الرابع لرؤساء الجامعات في نانجينغ (Nanjing)، عام 2010 أعلن ريتشارد ليفين (Richard Levin)، رئيس جامعة ييل (Yale)، أن الطلاب الصينيين يعانون من مشكلة كبيرة تتمثل في تدني تعليم التفكير النقدي (Levin 2010). وقد عزز هذا البيان - من شخصية بارزة في التعليم الغربي - بقوة، ما قاله العديد من الصينيين. والآن وصلت مكانة التفكير النقدي لدرجة أن كبار المسؤولين الحكوميين، بما في ذلك رئيس الوزراء السابق جياباو وين(Jiabao Wen) بدأوا يؤكدون علي أهمية تعليم التفكير النقدي للصين في خطاباتهم العامة (Wen 2012)

نوعان من مشاكل تطوير تعليم التفكير النقدي: الخصوصيات الصينية

لقد مررنا بإيجاز على الجهود الرائدة لتعليم التفكير النقدي، وكذلك النمو السريع للاعتراف بقيمته، في المجتمع الصيني منذ أواخر التسعينيات. ومع ذلك، عندما يبدأ المرء في النظر عن كثب إلى تطوره في التعليم العالي، فإنه احساس بالاستغراب وخيبة الأمل.لما جرى في معظم المؤسسات التعليمية: حيث لا شيء فيما يتعلق بتعليم التفكير النقدي، وكأن الصين ما تزال في مهدها، وكأن صعودها في التفكير النقدي أمر صعب. وأول دليل على هذه الصعوبات، يتعلق بالأرقام. فحتى عام 2013، لم يفتتح سوى حوالي 50 من بين أكثر من 2100 مؤسسة للتعليم العالي مقررا في التفكير النقدي، وعدد قليل فقط من هذه المقررات يسمح بالحضور فيها لغير طلاب اقسام الفلسفة، ولم يكن

تعليم التفكير النقدي قادراً على التوسع برغم مرور العديد من السنوات. (افتتحت بعض الجامعات مقررات لدراسة المنطق تحت عناوين مثل: "مهارات التفكير" لتشمل محتويات الحجج اللغوية العادية؛ وهي في مرحلة ما - قبل عام 2003 - من عملية إصلاح مسار دراسة المنطق). ومع أن الطلب على تعليم التفكير النقدي الحقيقي ملموس، وموارد المواد التعليمية وفيرة، وتتزايد باطراد،لكن التقدم الفعلي جاء بطيئا بمسار نشاز.

وقد حققت الجهود المبذولة لتعميم تعليم التفكير النقدي، في نطاق المؤسسات من خلال دورات المؤتمرات التعريفية لعام 2011 نجاحًا محدودًا حتى الآن. وإذا كان معظم المعلمين المشاركين في هذا الحدث، سواء من أجل مصلحتهم الخاصة، أو بناء على توصية من إداراتهم، على أمل بدء مثل هذه المقررات في مؤسساتهم، فإن الهدف لا يزال حلما، لأسباب مختلفة. وقد أعرب العديد من المحاضرين لعلم المنطق صراحة، عن عدم رغبتهم في بدء مقرركهذا، معلنين أنها إضافة غير ضرورية لمقرر المنطق الذي يدرسونه؛ أو لأنه صعب للغاية (Chen J. 2013).

الدليل الثاني على الصعوبة التي تواجه تطوير تعليم التفكير النقدي في الصين، هو فيما يتعلق بنوعيتها. فحتى في الأماكن التي يتم فيها تدريس مقرر بعبارة "التفكير النقدي" في العنوان، فإنه يكون في الغالب –في أفضل أحواله- موزعاء في نصفين: نصف للتفكير المنطقي، والنصف الآخر للتفكير النقدي، كما اعترف بذلك Zhenyi Gu، وهو رائد في مثل هذا المجال (التواصل الشخصي). قائلا يُعتبر عنوان المقرر "التفكير المنطقي والتفكير النقدي" من الأعراض الظاهرة، وحتى إذا تم حذف كلمة "المنطق" من العنوان، يبقى المحتوى كما هو. إذ لم تكتمل رحلة الخروج من هيمنة المنطق الى التحول نحو التفكير النقدي حتى لو تغير العنوان.

لقدكانت نوعية التفكير النقدي مرتبطة بالفهم الميكر له، على أنه تطبيق للمنطق على الحجج اللغوية العادية، وهذه تتكون من تعريفات نظرية فقط، وتحليلات منطقية للحجج، والمقولات الزائفة (Chen2002, 242–282). وعلى مدى السنوات العديدة

الماضية، ومع مزيد من الدراسات حول مفهوم ومهارات التفكير النقدي، من قبل مؤلفين مثل روبرت اينيس Robert Ennis (1991)، وبيتر فاسيون (1990) Peter Facione، وأليك فيشر ومايكل سكريفن Alec Fisher and Michael Scriven (1997)، أقر بعض العلماء الصينيين، بأن مقرر التفكير النقدي ليس مقررا آخر للمنطق، وأنه حتى في أحدث الكتب الدراسية (Chen and Yu 2011; Wu and Zhou2010)، فإن التركيز على المنطق في أغلب المحتوى هو السائد، اما العديد من الموضوعات التأسيسية للتفكير النقدي فما زالت مفتقدة.

وتحتوي الكتب الدراسية الصينية عادةً على حوالي نصف القدرات التكوينية الاثنى عشرة للتفكير النقدي التي طرحها إينيس (Ennis 1991; 1998; 2011) وهي على النحو التالي:

1. ركّز على ماهية السؤال أو القضية.
2. قم بتحليل الحجج.
3. اطرح أسئلة واجوبتها للتوضيح أو لاتخاذ موقف.
6. قم بالتدليل، وقيم الأدلة.
A7. التحفيز،والحكم على التحفيز.
9. حدد المصطلحات.

أما النصف الباقي فإما مفقود، أو لا يلقى الا القليل من الاهتمام وهي القدرات التالية:

4. الحكم على مصداقية المصدر.
5. الملاحظة، والحكم على معطيات الملاحظة.
b.7 توصّل إلى نتائج شارحة، بما فيها الرجوع إلى الفروض.
8. كوّن أحكاما ثم قم بتقييمها.
10. راجع الافتراضات غير المثبتة.
11. ضع في اعتبارك المسلمات والاسباب المختلف حولها، أو التي هي موضع شك.
12. ادمج القدرات، والأمور الأخرى، في صنع القرار، والدفاع عنه.

ومن الواضح أن الكتب المدرسية، تعالج التفكير النقدي، من منظور التحليل المنطقي للحجج الفردية. ولا يوجد ذكر للحاجة إلى مهارات البحث عن أفكار بديلة، أو تفسيرات، أو حجج، أيضا، بديله. بالإضافة إلى ذلك، لا يتم مناقشة اتجاهات واستعدادات مواقف التفكير النقدي بأي عمق. ويدافع بعض معلمي المنطق عن استبعادهم لهذه النقاط بحجة أنها غير واردة في امتحانات مثل .GRE or GMAT (Chen M.2013)وينعكس الهدف الذي يركز على اجتياز الاختبارات في تدريسهم للمقرر.

أضف إلى ذلك عيبا آخر في الكتب المدرسية وتدريسها، و هو عدم تمثل الحياة الصينية الحقيقية، وكذلك تفعيل الأمثلة والتدريبات. إذ تستخدم الكتب المدرسية في الغالب أمثلة، مثل الإجهاض، أو القتل الرحيم، والتي تترجم من الكتب المدرسية الغربية، ولا علاقة لها بالحياة اليومية للطلاب الصينيين. والأسوأ من ذلك هو المشكلة المتمثلة في أسلوب النقل التقليدي، أحادي الاتجاه، لعلم التربية. حيث يتم تدريس التفكير النقدي في الفصول الدراسية الصينية إلى حد كبير مثل مقرر المنطق الرسمي، وحيث المحاضرين فقط يحاضرون، مع محاولات قليلة لتشجيع التفكير والمشاركة من الطلاب. وعلاوة على ذلك، تستخدم الاختبارات فقط لضمان حفظ "قواعد التفكير". ونادراً ما تسمح أساليب مقررات المناهج بالاستجواب،والتدريب،والمناقشة،والكتابة، وتعليم الأقران، والبحث، أو التعلم القائم على البحث، وما إلى ذلك من وسائل تنمية عادات ومهارات الدراسة المستقلة و التعاونية والعملية لدي الطلاب.

وخلاصة القول: إن الصين، تواجه مشكلتين في تنمية تعليم التفكير النقدي: (1) التباطؤ الغريب في تعميم مقررات التفكير النقدي في التعليم العالي، و (2) عيوب نوعية في الجودة - فالكثرة من المقررات الحالية تلازمها هذه "الخصوصيات الصينية" غير المرغوب فيها وهي كالتالي:

1. الأهداف المنصبة على الامتحان.
2. قصور المحتوى،
3. انقطاع الصلة بالتطبيق.
4. التربية القائمة على الحفظ أو الاستظهار.

وبالتالي، لا يمكن للمقرر الوصول إلى هدفه المفترض، في اكساب الطلاب مهارات التفكير النقدي. وقد يؤدي فشلهم بالفعل، إلى المزيد من العقبات أمام السعي لتنميتها.

ما هي جذور مقاومة التفكير النقدي

عند التفكير في جذور هذه المشاكل في الصين، سننظر بطبيعة الحال أولاً إلى العوامل السياسية والإيديولوجية. فعلى حين، أن الحكومات، على جميع المستويات، لم تف بوعودها في الإصلاح التعليمي، المفضي إلى تنمية مهارات الطلاب بإجراءات ملموسة. هذا وأن من المؤكد، أن ذلك يمثل أحد أسباب البطء في تعميم التفكير النقدي في التعليم العالي. إلا أن الحكومات لم تقف حجر عثرة في مواجهة الإصلاح التربوي أيضًا. إذ دأبت الصين على الدعوة إلى الانفتاح والإصلاح لأكثر من ثلاثين سنة. إن أي أيديولوجية، إن لم تكن رأسمالية، هي، بالفعل أعجز من أن تقوم بقيادة أي شيء في الصين اليوم. اذ يجري عقد دورات التفكير النقدي في بعض الجامعات دون أي تدخل من أي شخص. ويتم نشر الكتب المدرسية والترجمات والمقالات باستمرار. وكما ذكرنا أعلاه، كان العديد من مديري التعليم، أكثر حماسًا من أعضاء هيئة التدريس لبدء دورة التفكير النقدي. ومن المثير للاهتمام أن "كيمبر" Kember (2000) وجد وضعا مماثلا في جامعات هونغ كونغ: إذ أظهر كل من الطلاب ورؤساء الأقسام مستوى أعلى من الدعم، لمشروع تعلم التفكيرالنقدي، أكثر من زملائهم الأساتذة.

وبالتالي، فإن الأسئلة الأساسية المطروحة هي: لماذا لا يرغب أعضاء هيئة التدريس في إدخال مقرر التفكير النقدي؟ ولماذا، تظل معظم المقررات -حتى في الأماكن التي بدأت فيها هذه المقررات بالفعل- مقررا يدرس المنطق، أو أن يستمر الحال على ماهو عليه لسنوات؟ وما الذي يمنع المحاضرين من تحسين مقرراتهم؟ إذا ما طرحنا هذه الأسئلة، فسوف نسمع هذه الإجابة على الفور: إنه، كما هو الحال في العديد من القضايا الأخرى، يرجع إلى التراث الصيني - في المقام الأول - ذلك الذي يلعب دورا قويا ودؤوبا في مقاومة تنمية التفكير النقدي (Li 2012).

إذن، ما هي طبيعة هذا التراث، وكيف يلعب دور المقاوم؟ ان من المسلم به أن الثقافة التقليدية الصينية عموما غير نقدية. وهناك العديد من المناقشات فيما يتعلق بأثرها السلبي على تعليم التفكير النقدي، في الصين أو على الطلاب الذين يدرسون في الخارج.

وغالباً ما تركز هذه المناقشات على ثلاثة أنواع من العوامل الثقافية: أولا: التراث الفلسفي والاجتماعي. فقد نبعت الثقافة الصينية كما هو معروف جيدا من واحدة من السمات الأساسية للصين القديمة، ألا وهي المجتمع العشائري. إذ اعتمد كونفوشيوس (551-479 ق. م.) في نظريته، على مشهد للمجتمع الأكثر استقرارًا وتنظيما، نظام العشائر الأبوي في غرب زهو Zhou (سلالة القرن الحادي عشر قبل الميلاد). وتنبني رؤيته لتحقيق المجتمع المثالي، على بناء نظام سياسي شبيه بالأسرة بين الحكام ورعاياهم - والقائم على حب أطفالهم او إخوتهم الأصغر سنا ويمثلون بين أيدي آبائهم ويتبعون الأخ الأكبر (التقوى بين الأبناء). (Dong1992, 40–42; Ng 2001, 29; Richmond 2007, 2) وهكذا، شكلت الكونفوشيوسية تقليدًا، يقدّر احترام الآباء، وكبار السن، والصالح العام، والنظام الاجتماعي، والوئام بين أبنائه. وهذا يتناقض مع الحضارة اليونانية القديمة، التي تقدر الفكر المستقل، والعقل والقدرة على النقاش، والجدل في الأماكن العامة.

وبالتالي، فإن المجتمعات الصينية والآسيوية في ظل النفوذ الكونفوشيوسي غالباً ما توصف بأنها تتبع "المجموع" أو "التفكير الجمعي"، على عكس "الفردية" الغربية أو "التفكير الفردي". وتعبر الشعارات، ليس فقط عن القواعد السياسية والاجتماعية لطاعة السلطة في تسلسلها، ولكن أيضا، عن طابع من سمات شخصية الآسيويين في تبني منظور شامل، يؤكد على الحياة الجماعية، ويعتمد على الاندماج في المجموع، على عكس المنظور الفردي، والسمات الشخصية، التي تعتمد على الذات، في الثقافات الغربية (Richmond 2007, 2). ثانيا، تطابق تقاليد التعليم الصينية، بشكل تام، مع الكونفوشيوسية. فعلى مدى قرون، كان هدف التعليم هو ضمان اتباع الطلاب لتعاليمها، أي الكونفوشيوسية: حيث الالتزام بقواعد أدوارهم في العشيرة والنظام السياسي لبناء مجتمع مثالي. يتم فيه السماح بنوعين فقط من الناس في نظام التعليم:

المدرسين المتسلطين والطلاب السلبيين. ويليهما عملية [عملية] واحدة ممكنة أي: حفظ أي شيء يقوله المعلمون والمدرسون بالتمام والكمال.

ومن السهل معرفة أن الجمع بين هذه التعاليم الفلسفية، ونظام التعليم هذا، من شأنه أن يحبط التفكير النقدي. ومن شأنه أيضا، أن يضمن تجنب مواجهة وجهات نظر شخص آخر، أو أفكار بعينها قدر الإمكان (Facione, Tiwari, and Yuen 2009; Ng 2001, 56–87). ويتفق معظم الباحثين الصينيين، على أن هذا أيضا، كان مسؤولا إلى حد كبير، عن عدم وجود أفكار، أو ابتكارات جديدة في التاريخ الصيني، أي على النقيض مما حفل به عصر النهضة والثورات العلمية والصناعية في الغرب. وأن هذا هو السبب الرئيس وراء دعم هؤلاء الباحثين لتعليم التفكير النقدي في الصين - لجعل مجتمعها أكثر إبداعًا.

ثالثًا: الاختلافات في اللغات أو أنماط التفكير. حيث يرى بعض الباحثين والمربين أن العوامل الثقافية الأخرى، مثل الاختلافات في اللغات أو أنماط التفكير بين المتعلمين الصينيين والآسيويين، قد تؤثر على تعلمهم للتفكير النقدي على وجه الخصوص. وجرت دراسات تجريبية، تهدف إلى إثبات أن منطق الغربيين، يعد أكثر تحليلاً، وأنه يتبع قواعد منطقية ضمنية، بينما يركز تفكير الآسيويين على العلاقات [الاجتماعية] ويستخدم الخبرات المباشرة، مثل تحديد الصلاحية المنطقية من خلال الاستنتاجات المعقولة (e.g., Peng 1997; Peng and Nisbett 1999). ويرجح البعض أن القوانين الأساسية للمنطق - بما في ذلك الاتساق وعدم التناقض والبينيات (البين بين) - لا تطبق في الفكر الصيني. فكل شيء يحتوي على تناقض، بالنسبة للصينيين، فالطالب بطرق عديدة ليس طالبًا (كما في حالة المدرسين والطلاب والخريجين) (Peng andNisbett 1999, 744) ونستلزم روح مبدأ "تاو" أو "يين-يانج " Tao or yin-yang " " أن "أ" يمكن أن يعني ضمناً أنه ليس "أ" وأيضاً أن الحالة أو على أي حال سوف تكون هي الحالة .(Nisbett 2004, 27)

لقد جرت حوارات مطولة بين المنظرين، حول ما إذا كان التفكير النقدي أو طرق التفكير تتبع منطقا متطابقا لدى الجميع، أم أنها ثقافة في سياق محدد. وتدعم الحوارات

المذكورة أعلاه تأييدا للرأي القائل بأن التفكير النقدي "خاصة" قاصرة على الثقافات الغربية. حتى انه تكونت صورة نمطية، غير معلنة،ى تفيد بأن الطلاب الأسيويين لا بمكنهم التفكير بشكل نقدي" (Vandermensbrugghe 2004).

وترتيبا على ذلك فان العقبات التي تعترض تعليم التفكير النقدي في آسيا، تكمن في الثقافة الجماعية، التي ينشأ فيها هؤلاء الطلاب. وعلى الرغم من أن معظم المعلمين قد لا يتفقون مع صورة نمطية من هذا النوع، إلا أن العديد منهم يعزون السلوك السلبي للطلاب الصينيين في الخارج، أو الصعوبة الواضحة التي يواجهونها في تعليمهم التفكير النقدي، إلى عوامل ثقافية مثل الجماعية والافتقار إلى بدائل خارج إطارهم الفكري الخاص أو إلى النظرة المهيمنة عليهم نحو العالم، بالإضافة إلى التعليم السلطوي الذي يتلقونه في وطنهم -أي الصين (راجع على سبيل المثال e.g., O'Sullivan and Guo2010, SS).

ومع ذلك، يمكنني القول أنه على الرغم من أن السلوك العملي للطلاب في الماضي يمكن تفسيره، في الغالب، بالعوامل الثقافية، فإننا يجب أن نكون حذرين اليوم بشأن هذا النوع من التفسير. لقد تغيرت الصين. أولاً، في العديد من النواحي، فلم تعد الجماعية حقيقة واقعة للمجتمع الصيني الحالي. صحيح أن مجموعة صينية في مطعم ما زالت تتخذ قرارًا "جماعيًا" حول ما يجب أكله، حيث يتم مشاركة الأطباق. فإنه، كما أعلن زو جيلين " Xu Jilin "، الفيلسوف الصيني، "لقد حل مجتمع الفردية علينا."، وهذه النزعة الفردية ليست كما أوضح "زو" نوعا من النزعة الفردية الموجودة في الغرب، والذي يعبر عن الاحتكام الذاتي للأخلاق. إنما هو، بدلا من ذلك، هو شكل من الأنانية الفردية: "ويهدف إلى تلبية الرغبات المادية، كما يفتقر إلى أي معنى للأخلاق العامة، وينصب على مفهوم المصلحة الذاتية، والموقف الأناني من الحياة" (Xu 2009) وأقر "زو" للتو بحقيقة معروفة على نطاق واسع (Steele and Lynch 2012). ألا وهي أن الجامعات في الصين، في طليعة معتنقي فردية هذا العصر على الطريقة الصينية. وباسم حرية الفرد نحّى المعلمون الجماعية، إلى درجة أن أنشطتهم اصبحت تتم، تحت مسمى "التعليم الفردي"، بمعنى أن يكونوا متمركزين على الذات ويفتقرون إلى التعاون الضروري (Xu 2007). وقد يظل طلابهم هادئين في الفصل، لكن صمتهم لا علاقة له

باحترامهم للمعلم كسلطة (Wang 2003).

والحقيقة أن العديد من الدراسات، توصلت بالفعل، إلى أن السلوك السلبي للطلاب الصينيين، أو الأسيويين في الخارج، لا يرجع إلى الجماعية. فقد أفاد شوا "Chuah" في دراسة الحالة التي اجراها، أن السلوك الهادئ والسلبي الذي التزم به الطلاب الآسيويون في فصوله الدراسية في المملكة المتحدة، كان يرجع إلى عدم ثقتهم في التحدث باللغة الإنجليزية. وعبر عن ذلك بقوله "لاحظ أنه عندما يكون هؤلاء الطلاب في الوطن – أي في بلدانهم الأصلية- فلن يكونوا هادئين كما هم هنا" (Chuah 2010). كما أكد ريتشموند " Richmond" من خلال خبرته الخاصة في تدريب المتخصصين في الدول النامية،أن الطلاب الآسيويين، أظهروا رغبة للتعلم النشط والقدرة على تعلم مهارات التفكير النقدي (8–2007,7). وكما ذكر بيل "Bell " أن طلابه الصينيين في جامعة تسينغهوا " Tsinghua " أبدوا قدرة ناضجة على انتقاد الممارسات القائمة في الصين وأعربوا عن أراء مدروسة ومستنيرة، ازاء نظرتهم للعالم (Bell 2008) وبالإضافة إلى ذلك، قام بيغز "Biggs" وآخرون بدراسات طويلة لقيت صدى واسعا ترفض الصور النمطية لطلاب العلم الصينيين، راجع على سبيل المثال (e.g., Watkins and Biggs 1996; 2001).،استنادًا إلى 2307 إجابة من الطلاب في ثماني دول آسيوية، كما خلص ليتلوود (2000) "Littlewood" إلى أن الصورة النمطية للطلاب "المستمعين المطيعين" لا تعكس الأدوار التي يود الطلاب تبنها. ولا يرون المعلم كشخصية متسلطة غير قابلة للمراجعة؛ ولا يريدون أن يجلسوا في الفصل، يتلقون المعرفة بشكل سلبي. أما اذا أبدى الطلاب الآسيويون يبدون مواقف سلبية في الفصول الدراسية، فإن ذلك يرجع، على الأرجح، إلى القرارات التعليمية التي تم – أو لم يتم تعميمها عليهم حاليا، أكثر منها طبائع مواقف متأصلة في الطلاب أنفسهم "(33).

وغالبًا ما تواجه المقررات التعليمية للطلاب الصينيين والآسيويين في الخارج، عوائق متعددة منها: الصعوبات اللغوية، ونقص مهارات التفكير النقدي، وعدم الإلمام بالأمثلة والسياقات التى ترد ضمنها، والخجل، وما إلى ذلك. وهناك أيضًا حاجز معرفي (سأناقشه لاحقًا). أما اذا تعرف الطلاب على التفكير النقدي وعاشوه ممارسة، فإنهم سيطبقون

مهاراته بهدوء. وإذا كان المعلم قد اتخذ خطوات لتخفيف ضغوط البيئة، بحيث يشعرون بالاطمئنان في التحدث، فإنهم بدورهم يمكنهم أن يأسروا المعلم بفكرهم وقدرتهم على التحليل (Richmond 2007 ؛Bell 2008). وكل هذه النتائج صحبت خبرتنا التدريسية للتفكير النقدي. وتميزت فصولنا الدراسية: لأننا قمنا بالتدريس باللغة الصينية، واستخدمنا أمثلة من الحياة الواقعية الصينية، وحرصنا على مشاركة الطلاب في العملية التعليمية، وبناءً على ذلك، تم تجنب الصعوبات والارتباكات من الاختلافات اللغوية أو حلها بسرعة. وكانت الفصول نشطة فكريًا. لقد أخذتنا الدهشة مرارا وتكرارا، ونحن نعيش تفكير الطلاب في أحاديثهم وأفعالهم (Dong and Liu 2013). وعلى الرغم من التدريس باللغة الإنجليزية، في دورة HUST التعريفية في عام 2011، كان هيتشكوك "Hitchcock " سعيدًا أيضًا بطرح أسئلة الطلاب النقدية، ونقدهم، ومناقشاتهم حول مواضيع حساسة مثل الرقابة على الإنترنت (الاتصالات الشخصية).

قد تكون هناك اختلافات ثقافية في أنماط التفكير، مما تجد دراسة آثارها على التعليم للمتباينين ثقافيا، أمر جدير بالاهتمام. ومع ذلك، فإن العديد منها كما أشار ديفيز (2007) "Davies"، يعتبر غير ذي أهمية في تعاملات الحياة اليومية. وتعتبر عقيدة "التاو" مدرسة فلسفية ذات نفوذ، ولكنها ليست استعدادا فطريا كامنا لدى الشخصية الصينية، ويعتقد أنها لا تمنعهم، من اتباع القوانين الأساسية للمنطق، في الحياة اليومية. ومن المؤكد أن المدرس الصيني سوف يتعامل داخل الفصل مع الطلاب كطلاب، بغض النظر عما يظن أنهم سيكونون عليه في المواقف الأخرى. والأهم من ذلك، أننا لا نرى أي دليل على أن الاختلافات ستعزل الطلاب الصينيين بعيدا عن تعلم التفكير النقدي. والحقيقة أنهم يمكن أن يؤدوا بشكل جيد في اختبارات الرياضيات والمنطق مما يظهر قدرتهم على تعلم أنماط الاستدلال الغربي، وبعضها قد يكون مخالفاً لما لديهم من أفكار تعتمد على الحدس، وتمكن طلابنا، أثناء التدريبات على ادراك سلامة المقولات او صحتها، من التعرف بسهولة على البيانات غير الصحيحة، بما في ذلك تلك التي تستخدم ما تلقاه النتائج من قبول، لاتخاذ قرار بشأن الصلاحية. وكما قال "اينيس (1998) "Ennis"، فإن التفكير النقدي، لا يقي من الانحياز ضد الثقافات الخاصة. إن

ثقافة "التفكير الجماعي"، إن وجدت. يمكن أن تكتسب التفكير بشكل نقدي، من خلال البحث عن الأسباب والبدائل. وفي مناقشة "ما إذا كان الأميون التقليديون من الناس يشتركون معنا في عملياتنا المنطقية" (جادل البعض بأنهم لا يمتلكون قدرة طرح الفروض)، أشار "إينيس" إلى أنه حتى لو لم يكن لدى الأشخاص الأميين هذه القدرة (التي لا يمتلكها البعض، حتى في الغرب)، فإنه ما يزال بإمكانهم تعلم استخدام هذه المهارة لتحقيق مصالحهم الذاتية (Ennis 1998, 21–23)

وخلاصة القول ان الجماعية التقليدية ليست هي سبب المشاكل في تنمية تعليم التفكير النقدي في الصين. اذ أنها لم تعد قوة مهيمنة في المجتمع أو في التعليم. كما أن الاختلافات في اللغة، أو أنماط الفكر، لا تشكل عقبات كأداء، يصعب التغلب عليها، بالنسبة لاكساب التفكير النقدي للطلاب الصينيين. لا مراء في أنهم يستطيعون. القضية الحقيقية هي أنهم لا يتاح لهم في الغالب فرصة للتعلم. إن العوائق التي يواجهها تعليم التفكير النقدي في الصين لا تكمن في الطلاب، ولكن في المدرسين، الذين يتقاعسون عن تدريس مقرر التفكير النقدي (Chen J. 2013). ولذا، نطرح السؤال مرة أخرى، لماذا نعتقد أن الثقافة الصينية تلعب دورا هاما في خلق هذا الوضع؟، وبعبارة اخرى من أين جاء هذا التصور الذي استقر لدى الكثيرين؟. من أجل ذلك فاننا سنذهب في القسم التالي من هذه الدراسة، إلى تشخيص هذا الدور، ثم يلي ذلك مناقشة العقبات الاجتماعية في وضعنا الحالي.

معوقات التفكير النقدي بين الموروث المغاير للنقد ومادية المجتمع الحديث

لا شك أن الكونفوشيوسية أثرت على الصين بطرق متعددة. الأول كان من خلال مذهبها- التعاليم الفلسفية والاجتماعية والأخلاقية - والتي تتمثل في الامتثال للتعاليم الخاصة بأدوارك الاجتماعية في التسلسل الهرمي... إلخ. وثانيها، في رأينا، صيغها بمنزلة العقيدة - هكذا كانت رؤيتها للحقيقة - وبالتالي كانت غير قابلة للجدل، بصرف النظر عن توفر الأدلة أو آراء الآخرين. وإذا كنا ذهبنا إلى أن العقائد ليست مهيمنة في الصين المعاصرة. وهذه حقيقة واقعة إلا أن " فكر الدهماء" حول الحقيقة والمعرفة لا تزال

كذلك. ويشكل هذا التراث المعرفي، بدرجة كبيرة، أساسا لأفكار المثقفين حول المعرفة والتعليم وحول ممارساتهم المهنية. وعلاوة على ذلك، يمكننا القول: إن هذه الأفكار بالضبط هي التي تشكل المقاومة الداخلية، والمستمرة، لتعليم التفكير النقدي في الصين. وبالتالي فإن الدور المقاوم الذي يلعبه التراث الثقافي هو دور في الادراك المعرفي، أكثر منه دورا اجتماعيا

فكما نعلم، كان المفهوم الصيني للحقيقة - والذي يختلف جوهريا عن المفهوم الغربي – أنها، أي العقيدة هي، الطريقة الصحيحةلادراك الأشياء (Facione et al. 2009). وكما ذكرنا أعلاه، كانت الكونفوشيوسية بحد ذاتها نظرية معيارية لمجتمع مثالي، وتحتوي على مدونة سلوك داخلها. لقد دافع مينسيوس(289-372 قبل الميلاد)"Mencius"، ثاني أكبر ممثل لروح الكونفوشيوسية، عن هذا النموذج الكونفوشيوسي، من خلال نظريته في الطبيعة البشرية: ويرى أنه يجب أن يكون لدى الإنسان مثل هذه المشاعر الكونفوشيوسية، ولذا كان النموذج المذكور عالميا وأزليا كطبيعة بشرية (Dong 1992, 40–42).

وكنموذج معياري،لم يكن خاضعا للتزييف بحكم الحقيقة التى يراها المجتمع: إن "المعرفة" ليست بيان حقيقة، يشهد عليها الواقع. ومن ثم حث " مينسيوس "الصينيين على تعلم ومتابعة هذا النموذج الكونفوشيوسي لبناء هذا المجتمع المثالي. وإذا كان هناك أي نكسات، لابد أن تكون خطأ الواقع، وليس من النظرية المعيارية. وإذا كان أي اتهام بعدم الاتساق مع الحقائق، يعد جريمة كبيرة في الأوساط الأكاديمية الغربية، فانه لايمثل عند اتباع الكنفشيوسية مشكلة على الاطلاق.

وبالتالي، فإن هذا النوع من المعرفة يحدد الطريقة الرشيدة لتعلمه، ألا وهي قراءة الكتب الكلاسيكية دون النظر إلى ما دونها من روافد الفكر. واعتبر ان أي دليل مبني علي الأسئلة ذات الطبيعة النقدية، أو استفسار للحصول على دليل آخر أكثر، فإنه وفقا لمنسيوس " Mencius" ليس فقط غير ضروري، بل حتى غير أخلاقي أو غير إنساني. وسوف يعتبر ذلك إهانة للمعلمين أيضًا، نظرًا لأن المعرفة كانت تعتبر معصومة، وكذلك كان

المعلمون. إن أي سؤال صعب، لا يستطيع المعلمون الإجابة عليه، سيكون دليلاً على عدم كفايتهم -" أي إراقة لماء الوجه" - وهو عار لا يمكن للصينيين نسيانه. وهنا يبرز أحد التناقضات بين الأسئلة الكونفوشيوسية وبين أسئلة سقراط: إذ يجب أن يكون الجواب الذي سيقدمه المعلم الصيني، هو الحل النهائي للأسئلة المحيرة للطلاب، وليس ارشادا للطلاب لاعداد إجاباتهم الخاصة. وتم تكريس هذا الجمود من خلال نظام امتحانات عفا عليها الزمن. فالنجاح في امتحانات الخدمة المدنية يعتمد على حفظ الكلاسيكيات، التي بقيت هي نفسها على مدار أكثر من ألفي عام من تدريسها. "حتى أن أدنى خروج على الفكر الأرثوذكسي الراسخ، كان من المرجح أن يؤدي إلى الفشل" (Upton 1989, 21)

ويعد هذا التوجه المعرفي، في حد ذاته، تقليداً للانفصام بين النظرية والتطبيق. وقد ناقش بيجين لي "Peigen Li"، وهو مهندس بارز ثم رئيس لجامعة لـ "HUST "، الصعوبات التي تواجه تعليم الهندسة في الصين، وأشار إلى أن السبب الرئيس هو الافتقار إلى الجانب العملي في التدريس (Li,Xu, and Chen 2012, 7). وتعود جذور هذا النقص إلى الموقف اللامبالي أو المتعالي تجاه التطبيق العملي في الثقافة التقليدية، والذي يؤثر على محتوى وأساليب التدريس. وعبر عن ذلك بالقول: "إن العيب الرئيس لثقافتنا التقليدية هو الميل إلى فصل النظرية عن التطبيق، والتركيز على معرفة الكتاب بدلاً من التركيز على التجربة العملية، وفصل التفكير عن فعله. وكأن طلاب الهندسة عندنا لهم رغبة ملحة اكثر في "تفسير العالم" (Li, Xu, and Chen2012, 10).

ان تفضيل "تفسير العالم" هي عادة تأصلت منذ قرن من الزمان عند المفكرين الصينيين، والتي تعكس نظرتهم لدورهم في المجتمع: وهذا يعني حقا اللغو (الكلام المنمق) وهو في حقيقته كلام أجوف..كلام لا نهاية له. عن نظريات غامضة وفارغة، دون النظر إلى الحقائق، أو السياق، أو الدقة، أو المنطق، أو التطبيق العملي. ومن السهل علينا أن نرى أن الفصل الفكري بين النظرية والتطبيق يسهم في الافتقار إلى الابتكار، حيث أن "التعلم" لا يصل إلى مستوى كاف من الفهم، إلا من خلال التطبيق العملي لما يتضمنه المفهوم النظري.

ومن الواضح أن هذا التراث المعرفي الذي يعود تاريخه إلى ألفي عام يصطدم، بشكل مباشر مع استعدادات التفكير النقدي مثل "البحث عن الأسباب أو العلل" و "البحث المنفتح عن البدائل المتاحة" (Ennis 1998). وأدى الصراع إلى آثار عميقة، وعلى نطاق واسع وشامل، للناس العاديين إضافة إلى شخصيات الوسط الأكاديمي. وغالبًا ما تكون المقالات في مجالات العلوم الاجتماعية الصينية، ممتلئة بالتصريحات أو المبادئ العامة أو القصص العاطفية أو المهارات الخطابية. ولكنها تفتقر إلى مبررات محددة وموثوق بها. كما تفتقر الى حجج ذات مصداقية. ولا يرى هؤلاء الكتاب حاجة لسوق المبررات والحجج، ولا يعرفون كيفية مواجهة ما يناقضها. ويمكننا أن نرى أن هذا التقليد المعرفي، يشكل جانبا آخر من السياق التعليمي الذي يحياه الطلاب. ويقع اختلاف اليوم عن الأمس، نتيجة أننا نأتي بكتب دراسية - في مجال مثل العلوم - من الغرب. ومع ذلك، فإن الطرق المطلوبة للتعلم تبقى هي نفسها بشكل أساس: السعي إلى قراءة وتذكر الحقيقة النهائية في الكتب .(Upton 1989,21). فبدلاً من المسئولية الاجتماعية للمدرس، يأتي التسلط الذي يمارسه هذا المدرس، في نقل المحتوى المعرفي للطلاب، فيجعلهم قطبا سلبيا في المعادلة التعليمية.

وهكذا يتبين لنا أن السبب في أن تعليم التفكير النقدي، في ثقافة طاردة للنقد كهذه، تجعله يواجه تياراً معاكسا يأتي في المقام الأول من داخل عقول المثقفين وعاداتهم. ومن الواضح أن الناس يحبون التحدث عن تعليم التفكير النقدي. وقد تم كتابة مئات المقالات. لكن البدء بالتعليم في التفكير النقدي وممارسته، بفعالية، سيشكل شيئًا مختلفًا تمامًا. فذلك يتطلب من المحاضرين بدايةً أن يكونوا نماذج للتفتح والانفتاح على الذات ونقدها من خلال التعليم التفاعلي - حتى يتجنبوا إراقة ماء الوجه-. وهذا يعني تغييرا فكريا وأخلاقيا وروحيا لما ورثه المحاضرون ،دون عناء، من تراث معرفي. كما ينبغي أن يشمل التغيير: مفهوم المعرفة والمثل الأعلى للتعليم، ونماذج التعليم والتعلم، والمعايير المهنية، وما إلى ذلك. ان الامر يقتضي بكل بساطة الإقدام على تحول ثقافي.

وغني عن القول، إن هذا التحول الثقافي مهمة صعبة. والأسوأ من ذلك هو أن المجتمع

الصيني الحالي أصبح أكثر تصلبا. وكما أشرنا أعلاه، فإن الصين هي مجتمع مادي و أناني، حيث من المحتمل ألا يحدث التغيير، إلا عندما يرى الناس فوائده المادية المباشرة. إن السعي وراء السلطة والثروة من خلال الدراسة الأكاديمية ليس بالأمر الجديد في هذا العالم، ولكن ما يختلف عليه الحال في الصين، بكل بساطة، هو أن "البحث عن الذهب والجمال في الكتب" كان المسعى الصالح والأساس للغالبية العظمى من الطلاب.أما ما يشهد به التاريخ، فهو أن الغرض الحقيقي بالنسبة لمعظم المفكرين الصينيين من دراسة النظرية الكونفوشيوسية، كان هو الحصول على مقعد في الطبقة البيروقراطية المتميزة بالقوة والثروة. ومن هنا جاء الفارق، بشكل جذري، بين هموم العلماء الصينيين عن كثيرين من أقرانهم العلماء الغربيين، الذين كان اهتمامهم أساسًا منصبا على اكتشاف الحقيقة.

فبينما كانت الصين تسعى إلى تحقيق التنمية الاقتصادية بكامل قوتها خلال السنوات الثلاثين الأخيرة من الإصلاح، أصبحت الأهداف والقيم المادية وحدها أكثر هيمنة، وأحدث ذلك مشاكل خطيرة. وقد عبرت إحدى مقالات النيويورك تايمز عن هذه الأوضاع بدقة حيث افادت بأن "الفساد منتشر في كل جزء من المجتمع الصيني، والتعليم ليس استثناء". الجامعات مشبعة "بثقافة: المال هو الملك"، والثقافة "ثقافة الرشوة"،وهلم جرا .(Levin2012). بالإضافة إلى ذلك -وهو ما أفرزته التغييرات السابقة- فانه يمكن أن ينتج عن الإصلاح الموجه نحو السوق في مجال التعليم مشاكل جديدة وأكثر تعقيدا. وكما أشار بيجين لي "Peigen Li"، فإن التعليم التطبيقي أصبح اقل حجما في ايامنا هذه، حيث إن الجامعات ومجتمعات الأعمال التجارية لديها اهتمام أقل بالارتفاع بمستوى التعاون دون عائد مالي مباشر. وتدهورت الأوضاع التعليمية والتدريسية في السنوات العشر الماضية، إلى جانب الإصلاحات الرامية إلى التوسع في حجم التعليم العالي بسرعة دون توفير الموارد الضرورية .(Li, Xu, and Chen 2012). كما أن جودة التعليم تدهورت، بسبب تجاهلها لنظام الأبحاث القائم على الحوافز. ويشعر المدرسون أنه لا جدوى من استنفاد الوقت في تحسين التعليم ;Chenl. 2013 (Zhang and Jin 2010)

كل هذه العوامل لا تضيف فقط حواجز جديدة أمام تعليم التفكير النقدي فحسب، بل تقلل أيضا من عزم القوم على التغلب عليه. وتصبح أوجه القصور والقيود القائمة في النظام التعليمي - مثل عدم وجود نظام من مساعدي التدريس - أكثر صعوبة في التغيير. ولم يعد إنفاق المال على جودة التعليم فكرة جذابة لديهم اليوم. وبالتالي، فانه في هذا المجتمع المادي والأناني، يُنظر إلى تعليم التفكير النقدي على أنه عمل صعب ومعقد لا طائل من ورائه، أو ماهو أسوأ أنه مخاطرة بخسارة جانب من العوائد[المادية]. وهنا يحتاج المعلم الجاد للتفكير النقدي إلى أن يتصرف كقدوة مثالية: راغب في محاربة القيم الشائعة، ويسهم بالمزيد من التغييرات الإصلاحية للنظام، وقابل لاكتساب الخبرة، وتقديم نموذج للروح النقدية، وساع لجعل المنهج عمليا وفعالا، ويتحمل الشكاوى المحتملة. ومن الواضح أن نوعية من هؤلاء المعلمين يعدون ندرة في هذا المجتمع حيث "كل شيء تقريبا له ثمن" (Levin 2012). وباختصار، فان التقاليد الثقافية شكلت - وبصورة رئيسة من خلال توجهها المعرفي -عوائق أمام تعليم التفكير النقدي في عقول المعلمين الصينيين، كما أنه يعني أنهم امام تحول ثقافي غير مهيئين له. إن القيم المادية للمجتمع الحالي، تجعل هذا التحول عملاً غير ذي جدوى. ومع الوقوف على تركيبة هذه العوامل الثقافية والاجتماعية، يمكننا أن نفهم سرعة وطريقة تطور تعليم التفكير النقدي، في الصين. إن مقرر التفكير النقدي إما أنه لم يبدأ بعد، أو سيتحول إلى مقرر يركز فيه الامتحان على استظهار مقرر المنطق، او قواعد التفكير،ويدرس بطريقة، يشعر المعلمون بأنها مألوفة ومريحة. وبالتالي يتم تقليل الصعوبات والمجاهدات، ولا يتحقق تحويل المعلمين إلى نموذج يحتذي به في التفكير النقدي. وفي المقابل، يتم تحويل المقرر إلى منتج ذي خصائص صينية، لا يمكن له أن يخدم هدف تشجيع المفكرين النقديين.

استراتيجية لتعزيز التنمية المستقبلية لتعليم التفكير النقدي

من الواضح أن تطوير تعليم التفكير النقدي في بيئة تهيمن عليها قيود اجتماعية وثقافية، هو مسعى طويل ومستمر. ومع ذلك، فان ما عرضناه من الأسباب وراء ماهو

قائم من صعوبات كامنة، يقابلها وجود نماذج ناجحة لكل من جامعتي HUST وShantou University في مقرر التفكير النقدي. ولذا فإننا متفائلون. ويجب أن نكون قادرين تدريجياً على توجيه تعليم التفكير النقدي إلى مسار أفضل وأسرع، من خلال بذل جهود منسقة، مع ميادين مهمة أخرى، لتحقيق تقدم محتمل وملموس. وهذا بدوره يمكن أن يساعد في تحسين البيئة التعليمية. من أجل ذلك، إليك بعض المهام التي ينبغي لنا التركيز عليها في السنوات القادمة:

1. الاستمرار في مساعدة المزيد من الناس على ادراك المفهوم الأوسع أفقا للتفكير النقدي وأنه ليس من التفكير السلبي، وليس مجرد تطبيق للمنطق، ولا هو تدريب تقني، أو دراسة نظرية، أو استعدادا للامتحانات. ان المفهوم الصحيح شرط مسبق لاكتساب التفكير النقدي، كي يكون شاملاً وعمليًا ومحققا للمزيد من القبول والدعم.
2. الاستمرار في الدعوة إلى نماذج جامعة HUST و Shantou في تدريسها لمقرر التفكير النقدي لأحجام مختلفة من الفصول. وهي تعرض ما ينبغي أن يكون عليه المحتوى الأكثر إفادة، وملاءمة، واعتمادا على أسس العملية التربوية، والاختبارات المثالية.. وهذا من شأنه أن يساعد بشكل كبير على وضع تعليم التفكير النقدي على المسار الصحيح، وضمان أنه لن ينحرف إلى مسار مقرر آخر، في المنطق أو في دراسة نظرية لقواعد التفكير. - كما حدث في الآونة الأخيرة - وقد اكتسبت نماذج الجامعتين اعترافًا واسعًا على الصعيد الوطني. وهذا ما يعزز ثقتنا في المستقبل.
3. إعداد دورات تدريبية للقائمين على تعليم التفكير النقدي، وكذلك لمدرسي المواد الدراسية. على الأداء الأمثل في تدريس كليهما. وهذا أمر جدير أن يكون له الأولوية. وينبغي في هذا التدريب، أن يتم التأكيد على تعزيز روح النقد بالإضافة إلى تنمية مهاراته. كما يجب حث المعلمين على أن يتعلموا أن يكونوا نموذجًا لإعمال العقل، والانفتاح، والانضباط الذاتي، وما إلى ذلك، وأن يتخلوا عن الأفكار والعادات التقليدية، مثل تقمصه دور الواعظ الذي ينقل المعرفة المعصومة عن الخطأ. ومن

الممكن لمثل هذا التغيير الفردي، أن يؤدي إلى إحداث تغييرات في البيئة الثقافية والاجتماعية، لتعليم التفكير الناقد. ومن المهم أيضًا تزويد المعلمين بالوعي والقدرة على استخدام طرق التدريس الفعالة، كجزء لا يتجزأ من المنهج الدراسي. ولقد نفذنا البرنامج التدريبي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات "علم التربية النقدية القائمة على طرح الأسئلة"؛ وسنسعى لتعميمه على المستوى الوطني.

4. الاستفادة من مقررات اللغة الإنجليزية بالجامعة لتعليم التفكير النقدي. هذا إذا كان مدرسو اللغة الإنجليزية مدربين تدريباً جيداً على مواقف ومهارات، هذا النوع من التفكير، ذلك ان جهودهم التدريبية يمكن أن تكون قناة فعالة جداً لتدريس التفكير النقدي لعدد كبير جداً من الطلاب، وبخاصة أن اللغة الإنجليزية مقرر دراسي إلزامي مدته سنتان في جميع الجامعات الصينية. إن الجمع بين تعلم التفكير النقدي ومهارات تعلم اللغة يمثل حلا مفيدا للغاية.

5. حث إدارات الجامعات على تطوير تعليم التفكير النقدي، مع توفيرمزيد من الموارد لتدريسه، اذا أردنا إصلاح نظام التعليم الجامعي، فلابد من تعيين مساعدي تدريس، ومكافأة المعلمين بطرق مختلفة لاختبارهم العمل التدريسي، وتهيئة جو للجسارة، في اجراء تجارب من اجل اصلاح العملية التعليمية.

6. إنشاء مركز وطني للبحوث والتقييم لمعلومات التفكير النقدي، مع ضرب أمثلة واجراء اختبارات صينية واقعية، والدعوة إلى إضافة أسئلة التفكير النقدي ضمن الامتحانات الأكاديمية والمهنية المهمة، مثل: امتحان القبول بالجامعات الوطنية، واختبار القبول بالدراسات العليا، واختبار تأهيل المعلم. ويمكن استخدام التعاليم الصينية الموجهة للامتحانات، بشأن تقييم اختبارات التدرس والتعلم، وفي تطوير وتحديد المحتوى، الذي سيتم تدريسه في دورات التفكير النقدي. فالاختبارات المصممة بشكل أفضل يمكن أن تثري التعليم.

7. تعزيز التفكير النقدي من خلال المنظمات والشبكات غير الحكومية من أجل التواصل والتعاون فيها. لقد كانت جمعية تعليم التفكير النقدي والإبداعي (ACCTE)

Association for Critical and Creative Thinking Education التي مضى على انشائها عامين، والرسالة الإخبارية الخاصة بها، ذات أهمية كبيرة في هذا الصدد. علاوة على ذلك، فانه ينبغي التوسع في تعليم التفكير النقدي ليشمل المدارس الثانوية وقطاعات الأعمال، وبناء شراكات معهم لتعزيز هذه الجهود.

8. أخيراً وليس آخراً، لا تتوقفوا عن مواصلة ما وسعكم الجهد لإقناع الحكومات بوضع السياسات وتوفير الموارد لإدماج التفكير النقدي في نظام التعليم على جميع المستويات، وبالتالي ضمان أسرع وسيلة لنشر مثل هذا التعليم عبر الصين كلها.

اعتراف بالفضل

بالنسبة إلى العديد من المناقشات والتصويبات المفيدة، أشكر ديفيد هيتشكوك، وجيني غو، وهشيايازونغ، وفيليب بوروفسكي، وأنتون أوفتروتسكي، David Hitchcock, ZhenyiGu, HaixiaZhong, Filip Borovsky, and Anton Ovrutsky . كما أنني مدين بالشكر ،للمراجعين المجهولين والمحررين الذين قرأوا مسودة هذا الفصل.

المصادر

Bell, D. 2008. "Chinese Students' Constructive Nationalism." Chronicle of Higher Education. October 21, 2013.

Browne, M. N., and Keeley, S. M. 1994. Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking. Translated by Xiaohui Zhang and Jinjie Wang. (third edition). Beijing:

Central Compilation & Translation Press. Original edition, 1990.

Chen, B. 2002. What Is Logic? Beijing: Peking University Press.

Chen, J. 2013. "On the Characteristics of a Critical Thinking Teacher." Newsletter for

Critical and Creative Thinking Education 2013 (14): 28–30.

Chen, M. 2013. "Critical Thinking: From a Logician's Point of View." Newsletter for

Critical and Creative Thinking Education 2013 (14): 28–30.

Chen, S. B. 2013. "Reflections on Critical Pedagogy Workshops." Newsletter for Critical and Creative Thinking Education 2013 (12): 10–22.

Chen, M., and Yu, J. 2011. Logic and Critical Thinking. Beijing: China Renmin University Press.

Chuah, S. 2013. "Teaching East-Asian Students: Some Observations." The Economics Network 2010. July 30.

Davies, M. 2007. "Cognitive Contours: Recent Work on Cross-Cultural Psychology and Its Relevance for Education." Studies in Philosophy and Education 26 (1): 13–42.

Dong, Y. 1992. "Russell and Chinese Civilization." Russell 12 (1): 22–49.

Dong, Y. 2010. Principles and Methods of Critical Thinking: Toward the New Knowledge and Action. Beijing: China Higher Education Press.

Dong, Y., and Liu, Y. 2013. "Critical Thinking: Foster New Type of Creative Engineers." Higher Engineering Education 2013 (1): 176–180.

Ennis, R. H. 1991. "Critical Thinking: A Streamlined Conception." Teaching Philosophy 14 (1): 5–25.

Ennis, R. H. 1996. Critical Thinking. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ennis, R. H. 1998. "Is Critical Thinking Culturally Biased?" Teaching Philosophy 21 (1): 15–33.

Ennis, R. H. 2011. "Critical Thinking: Reflection and Perspective, Part I." Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines 26 (1): 4–18.

Facione, P. 1990. "The Delphi Report: Critical Thinking." A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Millbrae: California Academic Press.

Facione, P., Facione, N., Tiwari, A., and Yuen, F. 2009. "Chinese and American Perspectives on the Pervasive Human Phenomenon of Critical Thinking." Journal of Peking University (Philosophy & Social Sciences) 46 (1): 55–62.

Fisher, A., and Scriven, D. 1997. Critical Thinking: Its Definition and Assessment. Point Reyes, CA: Edgepress.

Gan, Y. 2010. "Shaping Critical Thinking Courses with Critical Thinking." Journal of Southwest University (Social Sciences Edition) 36 (6): 51–55.

Gu, Z. 2000. Argumentation and Analysis: Application of Logic. Beijing: People's Publishing House.

Gu, Z. 2011. "Basic Thinking Skills and Critical Thinking." Guangming Daily, May 16.

Gu, Z., and Liu, Z. 2006. Critical Thinking Text. Beijing: Peking University Press.

Hitchcock, D. 1983. Critical Thinking: A Guide to Evaluating Information. Toronto: Methuen.

Hitchcock, D. 2012. "Critical Thinking as an Education Ideal." Journal of Higher Education 2012 (11): 54–63.

Kember, D. 2000. "Misconceptions about the Learning Approaches, Motivation and Study Practices of Asian Students." Higher Education 40 (1): 99–121.

Kirby, G., and Goodpaster, J. 2010. Thinking: An Interdisciplinary Approach to Critical and Creative Thought. Translated by Guangzhong Han (fourth edition). Beijing: China Renmin University Press. Original edition, 2007.

Levin, D. 2012. "A Chinese Education, for a Price." The New York Times, November 22, A6.

Levin, R. 2010. "Role of General Education in China's Education Development." May 5. Accessed November 8, 2012. Available from http://edu.people.com.cn /GB/8216/188867/189175/11524636.html.

Li, M. 2012. "History and Reflection of Researches on Thinking Skills of English Major Students in China." Newsletter for Critical and Creative Thinking Education 2012 (9): 6–17.

Li, P., Xu, X., and Chen, G. 2012. "The Causes of the Practical Education Problems in Engineering Education." Higher Engineering Education 2012 (3): 7–12.

Littlewood, W. 2000. "Asian Students Really Want to Listen and Obey?" ELT Journal 54 (1): 32–35.

Moore, B., and Parker, R. 2012. Critical Thinking. Translated by S. Zhu. (ninth edition). Beijing: China Machine Press. Original edition, 2009.

Ng, A. K. 2001. Why Asians Are Less Creative Than Westerners. Singapore: Prentice-Hall.

Nisbett, R. E. 2004. The Geography of Thought: How Asians and Westemers Think Differently... and Why. New York: The Free Press.

O'Sullivan, M., and Guo, L. 2010. "Critical Thinking and Chinese International Students: An East-West Dialogue." Journal of Contemporary Issues in Education 5 (2): 53–73.

Paul, R., and Elder, L. 2010. Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. Translated by Wei Ding. Shanghai: Genzhi Publishing House. Original edition, 2002.

Peng, K. 1997. Naive Dialecticism and Its Effects on Reasoning and Judgment about Contradiction. Michigan: University of Michigan Press.

Peng, K., and Nisbett, R. 1999. "Culture, Dialectics, and Reasoning about Contradiction." American Psychologist 54 (9): 741–754.

Richmond, J. 2007. "Bring Critical Thinking to the Education of Developing Country Professionals." International Education Journal 8 (1): 1–29.

Ruggiero, V. 2010. Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking. Translated by Shu Gu and Yurong Dong. (eighth edition). Shanghai: Fudan University Press. Original edition, 2007.

Steele, L., and Lynch, S. 2012. "The Pursuit of Happiness in China: Individualism,

Collectivism, and Subjective Well-Being during China's Economic and Social Transformation." Social Indicators Research 2012 (September): 1–11.

Upton, T. 1989. "Chinese Students, American Universities and Cultural Confrontation." MinneTESOL Journal 7: 9–28.

Vandermensbrugghe, J. 2004. "The Unbearable Vagueness of Critical Thinking in the Context of the Anglo-Saxonisation of Education." International Education Journal 5 (3): 417–422.

Wang, L. 2003. "Why Students Do Not Respect Teachers." Composition King 2003 (5): 22–23.

Watkins, D., and Biggs, J. 1996. The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Watkins, D., and Biggs, J. 2001. Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives. Hong Kong: University of Hong Kong, ACER Press.

Wen, J. 2012. "Actively Meet Challenges of New Revolutions of Science and Technology." June 11. November 8, 2012. Available from http://www.gov.cn/ldhd/2012-07/02 /content_2175033.htm.

Weston, A. 2011. A Rulebook for Arguments. Translated by S. Qin. (fourth edition). Beijing: Xinhua Publishing House. Original edition, 2009.

Wu, H., and Liu, C. 2005. Critical Thinking: Based on the Tools of the Logic of Arguments. Taiyuan: Shanxi People's Publishing House.

Wu, H., and Zhou, J. 2010. Critical Thinking: From Perspective of Logic of Arguments. (revised edition). Beijing: China Renmin University Press.

Xiong, M. 2006. "On the Relationship between Critical Thinking and Logic." Modern Philosophy 2006 (2): 114–119.

Xu, J. C. 2007. "Individualistic Teaching and Its Critique." Curriculum, Teaching Material and Method 2007 (8): 20–25.

Xu, J. L. 2009. "The Dissolution of the Big Self: The Transformation of Individualism in Modern China." Chinese Social Science Quarterly Spring.

Yang, W. 2007. Logic and Critical Thinking. Beijing: Peking University Press.

Yu, H. 2013. "Report on Critical Pedagogy Workshops." Newsletter for Critical and Creative Thinking Education 2013 (12): 22–26.

Zhang, A., and Jin, M. 2010. "Respect Scholarship of Teaching, Practical Solution to Improve Quality of Teaching in Higher Education." China University Teaching 2010 (11): 20–23.

الباب الخامس

التفكير النقدي وعلاقته بعلوم الإدراك المعرفي

تعد الجهود التي قامت بها علوم الإدراك المعرفي ذات أهمية، بالنسبة لوضع التفكير النقدي في التعليم العالي. ويرجع ذلك إلى أن التفكير النقدي يمثل، في جانب منه -على الأقل- مهارة إدراكية. وتتضمن المهارات الإدراكية، وفقا لتعريفها، ما يدور حول المخ وسلوكياته، ومن ثم فإن البحوث التي تتم في نطاق علوم الإدراك المعرفي، ذات علاقة بالتفكير النقدي ظاهرة للعيان. إنما السؤال الذي يطرح هنا كيف يجري تطبيق هذه البحوث على جهود القائمين على التربية أو التعليم؟

إن التفكير النقدي يُرى من منظور علم الإدراك –على أنه مهارة تفكير عليا. مثله في ذلك، مثل تعلم اللغة أو العزف على البيانو. ويتطلب توفير الخبرة في هذين المجالين الأخريين، كما ينبئنا به الفكر المنشور -وفقا لبعض التقديرات- عشر سنين من الممارسة لمدة أربع ساعات يوميا. وبالنظر إلى ذلك، فإن علماء الإدراك المعرفي يكرسون جهودهم على ما يعرف: "بفرضية الممارسة أو السلوك العمدي deliberative practice hypothesis". وتشير الشواهد التي توصلت إليها هذه الدراسات إلى أن الممارسة المركزة والمتصاعدة المبنية على المران، والمستفيدة بانتظام من التلقيم العائد (الذي يعكسه انطباع المستقبلين) تحقق أعظم المكاسب لمهارات التفكير العليا. ويبدو أن مهارات الانتقادية في حاجة إلى أن يطلع الناس –وبخاصة ذوي الاهتمام- عليها بأسلوب لا لبس فيه. كما أن هناك حاجة إلى اتخاذ خطى مقصودة وهادفة لتحقيق مستويات عالية من الإنجاز التربوي. وينبغي أن تسهم هذه الشواهد -على الصعيد التلقائي البحت- في

تشكيل المهارات التربوية التعليمية. وهو الذي لم نره حتى الآن في واقع التطبيق. ولا عجب إذن أن تكون هناك حاجة ماسة للتفكير النقدي إلا أنه -حتى الآن- يظل تحقيقها هدفا تربويا قلما يتحقق.

وهناك أيضا قدر ملحوظ من الجهود البحثية في علوم الإدراك المعرفي، حول مهارة نقل المعرفة (عدوى المعرفة) وهو ما ينطبق بدوره على التفكير النقدي، وبخاصة إذا اعتبرناه –جزئيا على الأقل- مهارة عامة. فما هو حجم التلاقح بين عناصر المعرفة التي تنبثق عبر التفكير النقدي؟. ويعد هذا السؤال، في جانب منه، سؤالا تطبيقيا (إمبريقيا) له أيضا تطبيقاته بوضوح في التعليم العالي. ووفقا لهالبرن Halpern (1998) فإن علينا "أن نتعلم كيف ننتشر". إنه من غير المعقول، أن نكتفي ببساطة بالاعتماد على الأمل، متوقعين أنه حال تم تعليم التفكير النقدي في مجال معرفي معين، فإن "عدواه" ستنتقل تلقائيا في الوقت ذاته إلى مجال آخر. ولا حرج أن نكرر أن هذا النوع من التصورات، قلما يصل إلى مستوى التطبيق في المجال التربوي أو التعليمي.

والحقيقة أن العلاقة بين التفكير النقدي وعلوم الإدراك تحتاج إلى معالجة في كتاب مستقل. وبالنظر إلى ذلك فإننا نقتصر على التنويه إلى أهميته في كتابنا هذا.

ويأخذ "لاو Lau" على عاتقه افتتاح الموضوع بمعالجة وصفية لأهمية ما وراء الإدراك metacognition أو "التفكير حول التفكير". إن التفكير النقدي وفقا لـ"لاو" يقتضي توفر القدرة على التوقف المتأمل حول ما لدى المرء من معتقدات، من خلال ما يطلق عليه "الانضباط الذاتي الممنهج Disciplined self regulation". وهو يرى أن تحقيق المستوى الأفضل من التفكير النقدي للمرء، يتطلب منه، بطبيعة الحال، أن يكون الأفضل أيضا في ممارسة ما وراء الإدراك المعرفي. وهذا ينطوي في ثناياه على توجيه الانتباه لعلم نفس التعلم، والاستدلال المنطقي، والحل الإبداعي للمشكلات (خارج الصندوق). وإذا عدنا إلى الوراء إلى رؤية "بارنيت" حول التعلم من أجل عالم من "التعقيد complexity" يسوده التقلب أو عدم اليقين (كما جاء في الباب الأول) ومنظور "جرين Green" إلى التفكير النقدي على أنه "التعلم مدى الحياة" (كما جاء في الباب

الثاني) فإن "لاو" فيما يمكن اعتباره تعليقا على ذلك، يرى أن الطلاب لن يستطيعوا مواجهة تحديات العالم المعاصر، المتسم بالاضطراب والتقلب المستمر إلا من خلال ما وراء الإدراك المعرفي وحده.

ويحدد الرجل عددا من أوجه ما وراء التفكير، التي يمكن استخدامها كأساس للتعليم الماوراءدراكي. وتتضمن هذه الأوجه "ما وراء المفاهيم metaconceptions" أو "البنية الفكرية mind sets" أي المفاهيم الجوهرية التي تنبني عليها معرفتنا بالتفكير ويضرب مثالا على ذلك بالقول إن "القلق" يحسن نتائج الأداء في اختبار الرياضيات بالمقارنة بمجموعات ضابطة. أما الوجه الآخر لما وراء الإدراك فهو المعرفة الشائعة عن الإدراك المعرفي، وعن الكيفية التي يتأثر بها نتيجة التحيزات الإدراكية، وفي المقابل هناك ما وراء المعرفة الذاتية (أي وعي المرء بمهاراته واستعداداته) والانضباط الذاتي –الذي يتمثل في القدرة على مراقبة عمليات الإدراك المعرفية، ومصادرها، بشكل فعال. ولعل إحدى النقاط الشيقة التي يثيرها "لاو" هي حاجة الجامعات إلى إعادة بناء ثقافة تعلم، ترفع من شأن تنمية التفكير النقدي. وما يرجحه الرجل بأن ذلك يمكن فقط تحقيقه بإعلاء أهمية ما وراء الإدراك بجلاء. ولا يتوقف تحقيق ذلك عند المحاولة الحثيثة على المشاركة في التزود بالمهارات الناعمة soft skills فحسب، وإنما أن يتم –فضلا عن ذلك، عن طريق تضمين الإبداع، وحل المشكلات، ضمن المقررات المتخصصة في منهج الدراسة.

وتوسع كل من "لودج، وأوكونور، وشو، وبورتون Lodge, O'Conor, Shaw, and Borton في نقاش "لاو" حول أهمية ما وراء الإدراك، بتسليط الضوء على قضايا التزييف، والتحيز، والإيحاء، المسؤولة عن حدوث الأخطاء في نظرتنا إلى أنفسنا وإلى العالم من حولنا. وقد قدموا لنا الخطوط العريضة لبعض من سبل تلافي بعض هذه الأخطاء. ومن الملاحظ من وجهة نظرهم، أن لب القضية يكمن في أن "التفكير النقدي يتصدى لطروحاتنا حول كيف تمضي حركة عالمنا". ومع ذلك فإن نوازع التحيزات تتركنا نغرق في هذه النظرة. ومن الملاحظ أن الأدبيات (الإنتاج الفكري) في علم الإدراك تفيض بأمثلة من مثل هذه الممارسات الخاطئة، إلا أن هذه الكتابات أخفقت في تشريب

"أدويتها" للممارسات التعليمية، والتربوية، وكذلك الحال، بالنسبة لنظم التقييم والانجاز. وقد افترض المؤلفون المذكورون - إصلاحا لهذا الوضع - أن تحقيق فهم أفضل لأدبيات علم الإدراك المعرفي، سينير لنا السبيل، لمحاصرة نزوعنا نحو التفكير الأدنى رشدا. وهم يرجحون أن ذلك يمكن أن يوفر نظرة أدق على الكيفية التي توفق بها المختزلات العقلية mental shortcut التفكير في المجالات المتنوعة، ومن ثم تهيء طريقا للجدل حول التعميم والتخصيص.

ويأخذنا "إلينجتون Ellington" في المناقشة إلى خطوة أبعد. حيث يخط لنا نموذجا لما وراء الإدراك، يندمج فيه التفكير النقدي. فبناء على تعريفه لما وراء الإدراك على أنه القدرة على التوصل إلى تمثيلات representations للعالم، ومن ثم تصبح هذه التمثيلات ذاتها أو التفاعلات داخلها موضوعات الدراسة. وتوازيا مع ذلك يعرّف التفكير النقدي على أنه "القدرة على التقييم الماورائدراكي". ومن ثم يقدم نموذجا يضم المعتقدات، والأهداف، والرغبات كجزء من توصيف متكامل لعمليات التفكير الإنساني العليا. ويورد في هذا الصدد عددا من الأمثلة على أن التقييم الماورائي metacognitive evaluative يمكن أن يلقي الضوء على طرق أفضل لتعليم التفكير النقدي. ولعلنا نلاحظ أن أيا من الطروحات السابقة لم يلمس كيف نعلم طلابنا التفكير النقدي، ولا التحيزات المعرفية، ولا عمى الرؤية - دعك جانبا عن كيفية التعرف عليها أو تصحيحها. ووفقا لما يقرره "فان جلدر van Gelder (2005)" "فإننا نتصرف، بصفة عامة، إزاء غرس التفكير النقدي، بناء على الظن بأن الطلاب سيلتقطونه أو يكتسبونه، بطريقة ما، من خلال نوع من العمليات الغامضة للتناضح (الانتشار الغشائي) intellectual osmosis". ولما كان من المسلم به ما للتفكير النقدي من أهمية في التعليم العالي المهيئ للطلاب للتكيف مع مستقبل لا يعرفون عنه شيئا، فإن الواقع المشاهد لا يعكس ذلك بشكل ملائم.

ولعل الوقت قد حان ،لتعلم ظاهر للعيان، لنماذج الإدراك المعرفي وخطواتها الإجرائية، وإدماج ذلك في النظم التعليمية للممارسة التكوينية أو الأساسية في المجالات المتخصصة.

إن لنا في علوم الإدراك المعرفي دروسا ذات قيمة، لتعليم التفكير النقدي، وهناك حاجة لتوضيح هذه الدروس أو التبصرات للقائمين على التربية والتعليم. إن البحث في العلاقة بين التربية أو التعليم المتعين وعلوم الإدراك المعرفي على أبواب أفق شيق للجديد من البحوث.

المصادر

Halpern, D. 1998. "Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring." American Psychologist, 53 (4), 449–455.

van Gelder, T. (2005). "Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science." College Teaching, 53 (1), 41–48.

الفصل الثاني والعشرون
تربية المدركات العليا:
ما بعد التفكير النقدي

جو واي ف لو
Joe Y. F. Luu

لا خلاف على أن تزويد الطلاب بالتفكير النقدي، يعد واحدا من الأهداف الرئيسة للعملية التعليمية ككل، وعليه فإن كثيرا من الكليات والجامعات اعتمدت مقررات خصصت للتفكير النقدي تحديدا. لقد عرّف إنيس Ennis (1989) التفكير النقدي بأنه ذلك التفكير الاستدلالي "التأملي" الذي يركز على قرار المرء، بالنسبة لما يعتقد أو يفعل" وهناك بالطبع تعريفات أخرى كثر لهذا النوع من التفكير، إلا أن معظمها يؤكد على أهمية العقلانية، والوضوح، والاستقلال الفكري. ويمكن للطلاب الجامعيين أن يدرسوا في المقرر التقليدي للتفكير النقدي كلا من المنطق، وتمحيص الحجج وأساسيات مناهج البحث العلمي، والقدرة على كشف التزييف والموضوعات الأخرى ذات الصلة، إنهم يتعلمون كيف يميزون بين الاستدلال الجيد والاستدلال الفاسد، ويتعلمون كذلك، كيف يستخدمون هذه المعرفة لتنمية فكرهم الذاتي.

ويشتمل التفكير النقدي في حد ذاته - كعنصر أساس- على قدر معين من ما بعد التفكير أو" التفكير حول التفكير". وقد بدأ مفهوم "مابعد التفكير" في الظهور في علم نفس النمو بحلول السبعينيات (Flavell 1979.) وعادة ما يعنى هذا المفهوم عنصرين: أولهما هو معرفة التفكير، وثانيهما هو استخدام هذه المعرفة في الانضباط الذاتي، الذي يراقب ويحكم التفكير. وهنا فإن على التفكير النقدي، أن يتضمن قدرا من: مابعد

التفكير، ما دامت الشخصية المفكرة نقديا ينبغي أن تتوفر لها القدرة على أن تتأمل دلائل ما تعتقده. وتتخذ خطوات واعية للتأكد من أن استدلالها لازمه الصواب.

والفرض الرئيس الذي نطرحه في ورقتنا هذه، هو أنه ينبغي لتعليم التفكير النقدي أن يتسع وتعاد صياغة مفهومه على أنه جزء من برنامج تربوي أوسع لتنمية " ما وراء التفكير". ولعلنا نتذكر أنه من أكبر الدواعي الأساسية لتعليم التفكير النقدي، هو مساعدة الطلاب على تحسين قدراتهم بشأن ما يعتقدون أو يفعلون. وتتطلع ورقتنا هذه - من خلال مناقشة ذلك- إلى التحقيق الأفضل لهذا الهدف، إننا نريد أن نذهب لما هو أبعد من التفكير النقدي. وهذا يتطلب دراسة أكثر لجوانب التفكير الأخرى مثل علم نفس التعلم، والاستدلال المنطقي، والإبداع في حل المشكلات. إننا أيضا، في حاجة إلى مساعدة الطلاب على أن يتحلوا بدرجة أفضل من النظرة الثاقبة، ومن الانضباط حيال عاداتهم في العمل، وحيال شخصياتهم ذاتها. إن التدريب على ما وراء التفكير يمكن أن يؤدي إلى تحسين نوعية وفعالية التفكير، مما يؤدي بدوره إلى دعم التفكير النقدي وتحقيق مكاسب فكرية أكثر رسوخا.

وضعية ما وراء التفكير

عندما نناقش توسيع منهج التفكير النقدي فإن إحدى الحجج الرئيسة في هذا الصدد، تتمثل في المهارات الفكرية الضرورية للنجاح في المجتمع الحديث. ففي المقام الأول جاءت العولمة والتقنية ليؤديا إلى زلزال اجتماعي،وهشاشة اقتصادية، ومنافسة كونية. و أصبح تقادم التقنية يسير بمعدل سريع. وأصبحت الوظائف الخطية linear والمستقرة، استثناء للقاعدة. وأصبح بوسع المواطن الأمريكي المولود في سنوات الازدهار الأخيرة (1957-1964) التنقل بين عشر وظائف عند بلوغه الأربعين(مكتب العمل الامريكي 2012). وهكذا يصبح التفكير النقدي، أكثر أهمية عنه في أي وقت مضى، في ظل بيئة لاهثة التغير. ويشترط للاستجابة للتواؤم مع هذا الوضع أن يكون المرء مدعوما بالحافز والعزم، على أن يعيش في حالة تعلم، طوال حياته. وهنا يمكن لتعلم ما وراء التفكير أن يساعد الطلاب، على تعلم الكيفية التي يتزودون بواسطتها بالمهارات والخبرات الجديدة بسرعة وبفعالية.

وهناك ملمح أخر يتميز به الاقتصاد الحديث ألا وهو احتلال الإبداع مكانة عالية في سلم الأولويات. ففي أيامنا هذه يمكن لفكرة سباقة أن ترفع رأس المال الكوني، وكذلك التقني، وتحدث أثرا على نطاق البسيطة (الكرة الأرضية) كان من قبل مستحيلا. ولينظر معنا القارئ إلى "الفيس بوك" موقع التواصل على الشبكة العنكبوتية. لقد بدأ بفكرة راودت طالب خلال المرحلة الجامعية الأولى، فإذا بها تسجل بليون مستخدم فعلى كل شهر خلال قرابة الـ10 سنوات. ولو تصورنا أن الفيس بوك واحد من بلدان العالم، فإنه سيكون ثالث أكبر دول العالم بعد الصين والهند. إنها ظاهرة نجاح مدوية تذكرنا، بإلحاح، ألا نقلل من قيمة الفكرة البازغة. إنها أيضا توصل رسالة إلى كل من الشركات والأفراد بأن عليهم أن يتكيفوا ويتجددوا فكريا، للتعامل إيجابيا مع ما يستجد من تحديات، وما يستجد أيضا من فرص. وعندما نأتي على التجديد فإنه من غير الطبيعي أن نفصل بين التفكير النقدي والإبداع. إنهما يعملان معا عن قرب في حل المشكلات المعقدة في حياتنا الشخصية، وحياتنا المهنية، على حد سواء. إذ بدون الإبداع يقف التفكير النقدي، عاجزا إزاء تغيير العالم. وعلى الجانب الآخر فإن الإبداع يتطلب بدوره التفكير النقدي من أجل اختبار (تمحيص) الأفكار، وأيضا اختبار تطبيقها. وبالرغم من ذلك يبدو أن تعليم التفكير النقدي بالطريقة التقليدية في الجامعات، منفصل تماما، عن قضية الابداع هذه. ولو كنا جادين في مساعدة الطلاب على أن يصبحوا مفكرين أكثر فعالية، لحدث دمج أو تمازج بين المهارتين (النقد والابداع). إن تعليم ماوراء التفكير يمكن أن يساعد الطلاب على أن يصبحوا ناجحين أكثر، فب مراقبة تفكيرهم واستدلالاتهم. وهناك شواهد على أن هذا يدعم الحل الإبداعي للمشكلات (هارجروف Hargroove 2012). إنه يمكن لطلابنا أن يكونوا على دراية بإيعازات حل المشكلات ويحاولوا استيعابها، كما يمكن لهم أيضا أن يجدوا إلهاما في عمليات التفكير العليا، وخصال المبدعين من الناس، ويضعوا أيديهم على المقومات التي تحقق العملية الإبداعية. وبالرغم مما سبق الاشارة إليه فإن علينا أن نؤكد أن الحاجة إلى ما وراء التفكير ليست مجرد انعكاس لواقع الاقتصاديات الحديثة. ولا ينبغي كذلك أن ننظر اليها على أنها محاولة لتحويل الجامعات إلى معسكرات تدريب على الوظائف. فمهما كان

من أمر المشروعات التى ننخرط فيها، فإن تعقد وضع العالم الحديث، قد أوجد فرصا وتحديات هائلة. إننا نعيش عالما مليئا بالمشاكل التى لا حل لها، فى المجال السياسي، ومثل ذلك تواجهه العدالة الاجتماعية، وها هو تدمير البيئة يهدد بقاءنا. فالتقدم الاجتماعي يعتمد، فى جانب منه، على المواطنة المفعمة بالمعلومات، والقادرة على التفكير فى القضايا المعقدة بنظرة نقدية وخيال واسع، ويمكنها تجاوز، بل تجنب الانحياز الأعمى والأحكام المسبقة. واذا أردنا أن نساعد طلابنا على صناعة أفضل للقرار، وأن نحسن من عقلانيتهم، فان علينا أن نزودهم بتوليفة من أدوات التفكير الطليق. وهذا يقتضي أن نأخذ فى الاعتبار الأبحاث الحديثة فى التربية، وعلم الإدراك، وعلم النفس الاجتماعي، واقتصاديات السلوك، والمجالات ذات العلاقة. وترى ورقتنا هذه أن هناك قاسما مشتركا من التوافق بين هذه المجالات المتنوعة، على أن ما وراء التفكير يقوم بدور محورى فى تنمية مهارات التفكير على المدى البعيد.

ويعد الاعتراف بأن مجرد معرفة مبادئ التفكير بعقلانية، لا يصنع مفكرا راشدا هو منطلق النظرة الثاقبة لنهج ما وراء التفكير. اذ لابد من مساندة ذلك بتوليفة من المعرفة والمهارات والمناقب الاخلاقية. وقد مضى ما يقرب من قرن على دعوة "جون ديوي" إلى الاهتمام بتعليم " التفكير التأملي" "reflective thinking" والذي يعنى به تمحيص الفكرة" فى ضوء الأرضية التى تستند اليها، والنتائج التى ستفضي اليها، فيما بعد(ديوي 1973,7) ويعد التفكير التأملى هو الإرهاص لما نسميه نحن الأن التفكير النقدي، والذي ينطوى على قدر لا بأس به من المنطق. ومما يستدعي الاهتمام، تأكيد ديوى أن المعرفة النظرية لا تكفي لتحقيق الفكر التأملي، وأن سمات شخصية أخرى مثل حب الاستطلاع والتفتح الذهني أمور ذات أهمية، إن لم تكن، أكثر أهمية. ويعبر عن ذلك قوله:

> واذا كان علينا أن نختار بين تلك السمات الشخصية، وبين المعرفة أو الدراية بمبادئ الاستدلال المنطقي، مضافا إليها درجة من المهارة الفنية فى إجراء عمليات أو خطوات منطقية ذات طبيعة خاصة، فإن اختيار أولاهما هو الأولى بنا. ولحسن الحظ فإن مثل هذا الاختيار لا حاجة لنا به؛ حيث أنه لا يوجد تعارض بين الاتجاهات الشخصية وبين الخطوات المنطقية. ما نحتاجُه تحديدا هو أن نضع فى أذهاننا أنه بوضع أهداف التربية

نصب أعيننا، فإنه لا يمكن الفصل بين المبادئ المجردة عن الشخصانية ومبادئ المنطق وبين المعايير الأخلاقية التي تتسم بالموضوعية. إذن فالمطلوب هو أن نجعل من ذلك كله نسيجا تربويا واحدا (ديوي 34 ,1933)

وهناك مؤلفون من المحدثين، يوافقون ديوي فيما ذهب إليه من أن التفكير النقدي، يتطلب أكثر من المعرفة وحدها، فيضيفون إليها الحاجة إلى طيف من الاستعدادات الفكرية والحوافز والاتجاهات الفردية. ويرجع لينجر Langer 1989 أهمية " التفوق الذهني" أما الفليسوف ريتشارد بول Richard Paul فيرى أنه ينبغي على ذوي التفكير النقدي أن يصلوا إلى العقلية المتوازنة(Paul, Willsen, and Binker1993) وقدم لنا كوستا Costa 1991 قائمة بخمس عشرة خصلة عقلية، في حين جاء بركينز وجاي وتيشمان Perkins, Jay, and Tishman 1993 بسبعة استعدادات رئيسة على النحو التالي:

1- واسع الأفق جسورا
2- ذو توجه نحو مواصلة الحيوية الفكرية
3- واضح الذهن يسعى إلى الفهم. (وأن يكون مفهوما)
4- يحرص على التخطيط والتفكير الاستراتيجي
5- يقظ فكريا
6- باحث عن الأدلة ومقيّم لها
7- من الذين ارتقوا إلى ماوراء التفكير

ونلاحظ هنا أن " ما وراء التفكير" ذكر صراحة ضمن القائمة على أنه استعداد فكري يفسر بأنه:

"النزوع إلى إدراك المرء ومراقبته لتدفق أفكاره، والانتباه للمواقف الفكرية الصعبة أو المعقدة، والقدرة على ممارسة التحكم في العمليات العقلية وأن يكون مستقبلا متفاعلا (Perkins, Jay, and Tishman148، 1993)

وقد أدخلت هالبيرن (1998) Halpern أيضا ماوراء التفكير، في نموذجها للأضلع

الأربعة الخاصة بتعليم التفكير النقدي، حيث خصص واحد منها لتعليم " مراقبة ما وراء التفكير" وهو يتضمن على سبيل المثال: مراجعة مدى الدقة، ودرجة التمحيص، واتخاذ القرارات الملائمة، في ضوء تقدير اللازم من الوقت، وكذلك الجهد الذهني المستنفدين في حل المشكلات.

ونحن نتفق مع وجهة النظر الخاصة بوجود طيف شامل من الاتجاهات والاستعدادات الضابطة للتفكير النقدي، ومع ذلك فإننا نعتقد أيضا جازمين بأن ما وراء التفكير يدعم التفكير النقدي. راجع مانجو Mango (2010) للاطلاع على البرهنة على ذلك خبرويا (أو إمبيرقيا). ورؤيتنا هذه تنبني على ماسبق، لكنها تختلف على الأقل في ثلاثة اتجاهات أولها: أننا نرى أنه لا ينبغي أن يفهم ما وراء التفكير على أنه مجرد واحد، فقط، من الاستعدادت الكثيرة للتفكير. إن ما وراء التفكير، على العكس من ذلك، عبارة عن مجموعة من مهارات الإدراك المعرفي العليا والاستعدادت التي تعيننا في اكتساب وتنظيم الاستعدادت الفكرية الفرعية الأخرى. وعادة ما توصف الاستعدادت الفكرية بأنها ميزات فكرية – مثلها، مثل مقابلها في السمات الأخلاقية - يمكن أن يؤدي تركيز الجهد في إحداها إلى الإخلال بنصيب الأخريات من مصادر المعرفة. وهنا يساعدنا ما وراء التفكير المنظِّم للذات، في تحقيق التوازن بين هذه الاستعدادت. وقد ذهب أرسطو إلى أبعد من ذلك حيث قال: إن الفضيلة وسط بين الإفراط والتفريط. وكون الانسان حريصا، فذلك يعد من الاستعدادت الطيبة، لكن الحرص الزائد يمكن أن يكون ضارا ضرر اللامبالاة أو الإهمال. حسنا أن يكون لديك خطة عمل وأن تكون إيجابيا في رد فعلك، لكن يمكن أن تصبح أيضا مبالغا في التمهل. وبناء على الفروق الفردية فإن كل واحد منا له طابعه الخاص من الإفراط والتفريط. وهنا تأتي الحاجة إلى المراقبة عالية المستوى لتصحيح وتنقية وتناغم استعدادتنا الإدراكية. وهذا الأمر يمثل بدقة دور إحدي الوظائف المحورية لماوراء التفكير.

الأمر الثاني الذي تختص به رؤيتنا، هو دور المعرفة في "ما وراء التفكير". إن بركنز وجاي وتيشمان (1993) وهالبرن (1998) يركزون على الجانب الخاص بالمراقبة والانضباط الذاتيين لما وراء المعرفة، ويتمثل ذلك في توجيههم لنا، بالتعامل مع النفس

بعقلانية ومتابعة تقدمها معرفيا. ولا شك أن ذلك له أهميته الكبيرة في كل من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي. إلا أننا نؤكد على أن هذه الاستعدادت، لا بد أن يساندها مستوى ملائم من المعرفة العلمية حول العملية الإدراكية، إذ العقلانية أو الاستدلال السليم هما في ذاتهما من العمليات الإدراكية المعرفية.

إن لدينا مخزونا كبيرا من المعلومات التي وفرها علم النفس والإدراك عن الكيفية التي تفشل فيها العقلانية أو المنطق. وأيضا عن الكيفية التي تحقق لها السلامة والدقة والكفاية. لقد كشفت الأبحاث الحديثة عن أن عملياتنا واستعدادتنا الفكرية، تتأثران إلى حد كبير بليّنا للحقائق وانحيازنا اللذين يتخللان بنياننا الإدراكي، وغالبا ما يحدث ذلك بشكل مستغرب وغير متوقع (Kahneman 2011). وعلى سبيل المثال فإن من المفترض فينا، أن يكون كل منا على معرفة بمستوى تفكيره، لكن غالبا ما يبالغ في تقدير قدراتنا، وتقلل في النظر إلى قابليتنا للتحيز. خذ أيضا مثالا أخر: إن البحث عن عدد أكبر من البدائل أمر محمود كسمة فكرية. لكن الإكثار الزائد عن الحد من البدائل، يمكن أن يكون له أثر عكسي ويؤدي إلى إرهاق أو إزهاق صاحب القرار(Lyenger 2000 and Lepper). أما المثال الثالث: فعلى الرغم من أن الموضوعية والفكر المنصف أو المتوازن مناقب تثير الإعجاب، فإنه يمكن في بعض المواقف بالفعل، أن تحدث ظلالا من التمييز العنصري. (Uhlmann and Cohen 2007) ماذا يعني هنا؟ يعني أن الاتجاه الحريص والنقدي والمتفاعل له حدوده. ومن هنا فإنه يمكننا الكثير عندما يُصحب هذا التوجه بقدر مناسب من الثقافة النفسية (السيكلوجية) التي تساعدنا، على مواجهة الانحيازات التي يتم اكتشافها وترفع مستوى دقه وفعالية تفكيرنا.

والملمح الثالث المميز لوجهة نظرنا، أن تعليم التفكير النقدي، ينبغي أن يتم عبر مفهوم أنه أحد مكونات ماوراء التفكير، وهو ما لا تعالجه المقاربات الأخرى في الموضوع - وعلى الجانب الآخر، فإن هناك اتفاقا على نطاق واسع، على أن تعليم التفكير النقدي ينبغي أن يكون أحد الأهداف الرئيسة للتربية (العملية التعليمية) ومع ذلك فإنه لا يمكن إنكار أن هناك عمليات إدراكية أو فكرية أخرى، من المرغوب أن يتزود بها طلابنا. وها نحن قد أكدنا بالفعل أهمية الإبداع والتعلم المستمر مدى الحياة. وهناك آخرون أضافوا إلى

ذلك أن طلابنا، في حاجة أيضا، إلى أن نغذي أحاسيسهم ووعيهم الاجتماعي والثقافي وذكاءهم الاجتماعي، ومهارات قيادة الذات وإدراتها. وعلينا أن نؤكد مرة أخرى أن المسألة ليست مجرد إعداد طلاب لمجالات العمل(أو لكرسي الوظيفة). إذ يتمثل الأمر في عجالة، في الإقرار بأن هناك مهارات كثر، تساعدنا على النجاح فيما نتصدى له من مشاريع أيا كانت هذه المشاريع. ولا يخفى أن غرس هذه المهارات كعملية مصاحبة للفرد طوال عمره، تعتمد على مجموعة من العوامل مثل: الذكاء والتنشئة الاجتماعية، والجهد الذي يبذله الفرد. إنه من غير الواقعي أن نظن أن الطلاب يمكن أن يوظفوا كامل قدراتهم الفكرية خلال بضع سنوات يقضونها في التعليم الجامعي. إننا نتفق تماما على أن على طلابنا، أن يتحملوا مسؤولية تعلمهم الذاتي ونموهم المعرفي، آخذين في الاعتبار ظروفهم ذات الخصوصية او الفريدة. وهذا يعني أن يأخذ التفكير النقدي مكانه في الخريطة الأوسع لمهارات التفكير العليا. تلك المهارات التى تساعد الطلاب الذين يواصلون رحلتهم في تنمية الذات، تلك التي تمتد ما امتدت الحياة. إن مثل هذه الخريطة تتسع لتشمل المهارة الأساس للتفكير النقدي، وحل المشكلات، ووعيا مرتفعا بأهمية المعرفة بالنفس وما تتحلى به من عادات إيجابية، واستخدام الطرق الخبروية (الإمبريقية)، التى تثبت صلاحيتها للتزود بالخبرة المتجددة وتحسين الأداء. وهذا كله يدخل ضمن دائرة تعليم ما وراء التفكير. إن كفاية مهارات ما وراء التفكير - كما تعرضه لنا هذه الورقة في صفحاتها التالية - لا يقتصر دورها على ترقية التفكير النقدي. إن أثرها يمتد لدائرة أكثر اتساعا حيث العلاقة بكثير من الإنجازات الإيجابية في حياتنا. وهكذا فإن "ما وراء التفكير" يساعدنا في تحقيق إنجازات تتجاوز الـIQ [أي حظنا]الخاص من الذكاء أو موهبتنا الفطرية. والآن إلى مناقشة طبيعة تربية (تعليم) ما وراء التفكير بشيء من التفصيل.

بداية فإننا نقترح أن يشمل مقرر تعليم هذا النوع من التفكير على وجه التحديد أربعة مكونات رئيسة:

1- *مفاهيم الماورائية* - ونعنى بها مفاهيمنا البؤرية حول طبيعة وأنماط المستوى الإدراكي الأعلى. وهذه المفاهيم تنطوي على أهمية خاصة؛ لأن إساءة فهمها قد يمنعنا من تبني المبادئ التأصيلية للتفكير والتعلم.

2- *معرفة أو إحاطة عامة بالإدراك.* وهذه تشير إلى مبادئ أكثر تحديدا للإدراك الذي يمكن من تحسين تفكيرنا، وتتضمن هذه المبادئ: (أ) معرفة بمهارات التفكير السليم، مثل: مبادئ التفكير النقدي ومحفزات التفكير الإبداعي، وطرق حل المشكلات ونظرية صناعة القرار، (ب) إحاطة علمية بالعمليات النفسية (السيكلوجية) مثل التذكر والاستدلال. وكيف يمكن أن يقع أداؤهما تحت تأثير الانحيازات وغيرها من العوامل السلبية.

3- *المعرفة الماورائية بالنفس.* ومعناها الفهم الدقيق، من جانب المرء، للمهارات أو الاستعدادات الفكرية، التي يتحلى بها، مقارنة بالإحاطة العامة بالإدراك المعرفي التي يشترك فيه معظم الناس. وتأتي أهمية الفهم الدقيق من جانب المرء لذاته، من أنها تؤدي إلى معرفة مواطن القوة والضعف، وإلى تحديد مواطن التحسن.

4- *ضبط الذات.* أي كيف تتسنى لنا أن نراقب ونحكم حركتنا الإدراكية ومصادرنا المعرفية بفعالية، وأن ننمي استعداداتنا الإدراكية، ومناقبنا الشخصية المفضية إلى تفكير أفضل، وتعلم أفضل أيضا. والأمر نفسه ينطبق على المخرجات او المنجزات الحياتية الإيجابية الأخرى.

والآن نعود إلى مناقشة البنود الأربعة تفصيلا:

مفاهيم الماورائية Meta-conceptions:

إن إساءة فهم الطابع الأساسي لكل من التفكير والتعلم، يمكن أن يؤدي إلى آثار معوقة، وغير ظاهرة، للإدراك المعرفي في الحياة اليومية. فهناك بعض المفاهيم المغلوطة حول التفكير النقدي ذاته. فبعض الناس يكرهون التفكير النقدي، لأنهم يعتقدون، مخطئين، أنه مجرد الانتقاد للآخرين على طول الخط، أمر مدمر وصدامي، أو يظنون أن الإبداع لا يتوافق مع التفكير النقدي، لأنهم يتصورون أن التمحيص النقدي سيحطم الأفكار، قبل أن تستوي نضجا، ولا ينتظر لشخص يتبنى هذه الآراء أن يتوفر لديه قدر معقول من الحافزية، في تحسين أو تنمية تفكيره النقدي. وبالمثل فإن المفاهيم المغلوطة حول الصدق، وحول القيم، يمكن لها أيضا أن تعوق الفكر الرشيد. إن من

يقبل من الناس - دون حرج- بنسبية الصدق قد لا يهتمون باستخدام الحجج والبراهين. وفي أحوال أخرى يتماهي بعض الناس مع الأحكام التى لا تتماشى مع القيم الأخلاقية؛ لأنهم يخلطون النسبية الأخلاقية بالرؤية التى تعتبر أن الحق والباطل يتقلبان تبعا للمواقف. ومن الأمور الشائعة فى صناعة القرار لدى دنيا الناس أن القرار الصائب هو ذلك الذي يحقق دخلا أفضل. وإذ يفشلون فى التركيز على الجودة فى عملية صنع القرار ذاتها فإن الاحتمال الأرجح أن يتمادوا في صناعة قرارت رديئة أو إعادة الأخطاء التى ارتكبت فيما مضى (Rossu and Shoemaker1990)

ومن المهم أيضا أن يتوفر لنا مفهوم "ما ورائي" عن الإبداع. إذ الإبداع غالبا ما ينظر إليه على أنه ضرب من الموهبة الفطرية، أو فيض من الإلهام الغامض. وهنا قد لا يستطيع أناس أن يدركوا، أن الإبداع فى مجال معين، يبنى على كم من المعرفة الواسعة، وتراكم الخبرات عبر فترة طويلة من الزمن. وهناك دراسات حالة وبحوث فى علم النفس، قامت بتوثيق أهمية الحافز الداخلي، والانضباط الذاتي ومناقب شخصية أخرى. (Erickson and Lehnmann 1996)؛ (Torrance 2002). إن الفهم الصحيح للإبداع يكمن فى إمكانية تحوله إلى نقطة فاصلة ليصبح المرء أكثر إبداعا.

أما عن مفاهيمنا الماورائية للتعلم، فإنها يمكن أن تكون ذات أثر مباشر على مهارات تعلمنا الفعلي، ومهارات حلولنا للمشكلات. فمعظم معلمينا اعتادوا على العمل مع الطلاب، الذين ينصب جل اهتمامهم على معرفة الإجابات الصحيحة أكثر من اهتمامهم بالطرق المستخدمة للوصول إلى تلك الاجابات. وغالبا ما لا يولى الطلاب الأقل استعدادا - بوجه خاص- إلا قليلا من التقدير للاستدلال الواعي فى حل المشكلات؛ كما أنهم لا ينشغلون على الأرجح بالتحليل المعني بالتفاصيل (Lockhead and Whimbey 1980). ويؤكد البحث الذي اجرته كارول دويك على البنى الذهنية، على أهمية مفهوم الماورائية فى التعلم (Dweck and Elliott 1983) فوفقا "لدويك" فإن الأشخاص أصحاب العزم، هم الذين ينظرون إلى الذكاء على أنه سمة مرنة [حية] يمكن تنميتها بالمجاهدة. ومثل هؤلاء الأشخاص أكثر مثابرة، من خلال مواجهة التحديات، ويحققون قدرا أكبر من النجاح مقارنة بالذين يتبنون الثبات وربما التجمد. ويرون الذكاء خاصة (سمة) وراثية

ثابتة على حالها. وهذه الفئة الأخيرة أقرب لجوءا إلى التسليم، حين يواجهون شيئا من العقبات، في حل المشكلات. وهنا نأتي إلى الحقيقة التي تثبتها السطور السابقة، وفحواها أن الطلاب، يمكنهم أن يحسنوا أداءهم الأكاديمي، إن هم تلقوا تعليما يقنعهم بأن المهارات الفكرية يمكن اكتسابها، وتنميتها، من خلال بذل المجهود، وتجاوز التحديات. ويعد مسارهذه الأبحاث متوافقا، أيضا، مع ما يتبناه تعليم التفكير النقدي. إن من الأهمية بمكان أن يفهم الطلاب أن قدراتهم العقلية أو الفكرية يمكن الوصول بها إلى مستوى أفضل متخطين حدود معدل الذكاءIQ الخاص بهم، أو حدود ما ولدوا به.

ويمكن لمعالجتنا للإرهاق والقلق(مثل الخوف او الهيجان) أن تؤثر وفقا لعلماء النفس الاجتماعي على أدائنا في حل المشكلات. وهناك دراسة أظهرت أن الطلاب الذين قيل لهم إن القلق يمكن أن يحسن أداءكم، توافقوا مع الدرجات الأفضل لاختبار متاهة MOCK أي امتحان التخرج للنجاح في الرياضيات a mock Graduate Record Examination(GRE) mathematics test بل الأكثر من ذلك. فإن الأثر الذي بقي لدى هؤلاء الطلاب جعلهم يحققون في المتوسط زيادة قدرها 8% عن النتيجة التي حققوها في الامتحان الرسمي الذي تلا ذلك في الرياضيات، وأظهروا درجة أفضل من الثقة في انجازاتهم ويبدوا أقل اهتماما بما يعانونه من قلق.(Jamieson and Harkins 2010). ويعد هذا مثالا توضيحيا مدهشا على قوة مفهوم الماورائية. ومما يثير التأمل أن هذا التدخل (أي الإحاطة بإيجابية القلق) لم يكن له تأثير يذكر على درجات mock او امتحان GRE الرسمي على درجات التعبير. وهناك فرضية مطروحة مفادها، أن توضيح الأثر الإيجابي للقلق، يؤدي إلى تحسين الوظائف التنفيذية أو التطبيقية التي تشتمل على التخطيط والحوسبة. وهي الأمور ذات الأهمية للاستدلال الرياضي، وهي تزيد على ما عليه الحال في الاسترجاع باللغة الطبيعية. وإذا صح هذا الفرض، فإنه يبدو من المقبول، أن نتوقع أن التفكير النقدي -عند الحاجة- سيظهر استجابة مشابهة، تعكس اعتماده الكبير على الوظائف التنفيذية (التخطيط ومهارة الحوسبة).

الإحاطة العامة بالإدراك المعرفي:

إن تعليم ماوراء التفكير، يؤكد على أهمية التزود بمعرفة دور الإدراك في تحويل المرء إلى مفكر أفضل. وقد رأينا كيف للمفهوم الماورائي أن يؤثر في التفكير النقدي والإدراك المعرفي، وهناك عنصر معرفي رئيس آخر يخص المبادئ التي تحكم الاستدلال الرشيد. وهو يشتمل على المقاربات المعيارية لمقررات التفكير النقدي، مثل قواعد المنطق والاستدلال العلمي. ولا بد هنا أن نأخذ في الاعتبار، ما أقررناه من قبل، وهو أن التفكير النقدي لا يعمل منفردا. إننا في حاجة إلى أن يأتينا الخيال المبدع بالحجج والتفسيرات المتعددة، وكذلك الأمثلة التي تخالفنا. وعند محاولة حل المشكلات المعقدة، فإن التحليل النقدي والابداع، يكمل كل منهما الآخر. وإذا سلمنا بأن تعليم ما وراء الإدراك المعرفي يدور حول الإدراك الفعال والنافع، فإن على المنهج أن يتسع لمجالات أخرى فضلا عن التفكير النقدي مثل: الإيعازات أو القدرة على الاكتشاف في التفكير الإبداعي وطرق حل المشكلات.

إنه لا وجود للوغاريتمات في الإبداع. ومع ذلك فهناك كثير من المبدعين يستخدمون على ما يبدو إيعازيات وسلوكيات متشابهة. ولذا فإن الطلاب يمكن أن يستفيدوا، عن قناعة، باستيعابها في مخزونهم الفكري. وأحد الامثلة على ذلك أن استخدام الحل الإبداعي لمشكلة ما، يتبع مسارا دائريا، يبدأ ببحث واسع وتجميع للبيانات. يلي ذلك القيام بتحليل مركز، يتضمن إجراءات مثل إعادة صياغة المشكلة، وإيجاد الروابط والنماذج واستكشاف البدائل.

وأثناء هذه المرحلة توجد إيعازات(او إرهاصات) لحل المشكلة يمكن توثيقها. وأمثلة ذلك ناقشها بوليا (1945) Polya. ويعقب ذلك فترة كمون للراحة او للنوم، قد تمهد لولادة أفكار جديدة. وإذا سار الأمر على هذا النحو فإنه يمكن إخضاع الأفكار للاختبار وتحسينها فيما بعد. وإن لم يحدث فيمكن إعادة الدورة حتى يتم حل المشكلة. (Young 1975). ومن الطبيعي ألا يكون هذا النهج مفضيا على الدوام إلى نتائج، وأن البعض يمكن أن يحقق إنجازا من خلال استخدام برنامج عمل مختلف للبحث، لكن المنهج الذي عرضناه ما زال صالحا للتدريس لأنه يزيد الوعي بأن الإبداع عملية واسعة تشمل:

الإعداد وبذل الجهد والمعرفة. وللطلبة أن يقوموا باستخلاص المسار الذي يلائمهم، بدرجة أفضل، اعتمادا على الوسائل المتوفرة.

وهناك جانب آخر من الإبداع قد يكون جديرا بأن نتوقف عنده، وهو يخص الاتجاه النامي لدى المجتمع الحديث للحل الجمعي للمشكلات. وعلى سبيل المثال فإن البحث والتطوير في المجالين الأكاديمي والصناعي يعتمدان على عمل الفريق. وبصفة عامة تحظى أوراق البحوث التي تعدها فرق بحثية باستشهادات (أي يشار إلى الاستفادة منها) أكثر مما يحدث للبحوث التي تتم بجهد فردي. كما أنها تقوم بدور متنام في الأبحاث عالية الصدى، وكذلك في تسجيل براءات الاختراع. ولا يقتصر انتشار هذا الاتجاه على العلوم الطبيعية وإنما يمكن ملاحظته في العلوم الاجتماعية والإنسانية(Wuchty, 2007 Jones and Uzzi). وعلى الجانب الآخر، فإن نهج مقررات معظم الجامعات في تدريس التفكير النقدي، يعتمد في الغالب على الفردية ،حيث تركز على المعارف والمهارات التي ينبغي للمفكر الفرد أن يتسلح بها. إن تذكير طلابنا بالتوجه الاجتماعي المتنامي نحو الإنتاج الجمعي للمعرفة، أمر جدير بالاهتمام. ومن الممكن أن يدعم استفادتنا من شبكات التواصل الاجتماعي، والتعلم من أفضل الناس من حولنا قدرة على حل المشكلات. ومع تقديرنا لذلك فإننا ينبغي أن نؤكد الحاجة إلى الحذر من أخطار الإذعان للفكر الجمعي وسيطرته.

إن الإذعان والفكر الجمعي من أمثلة الفخاخ الفكرية التي علينا أن نتحاشاها. ويدخل في الفخاخ الفكرية، التزييف والتعميم المبالغ فيه، والأزمات المصطنعة، وكثرة السؤال، أو النزوع غير الصحي للسلطة، وغير ذلك كثير. وقد حظيت قضية التزييف بالمناقشة في كل مقررات التفكير النقدي، وغالبا ما يصنف(يقسم) الفلاسفة التزييف باستخدام فئات دلالية، لغويا، أو منطقيا، مثل: الغموض، وعدم الاتساق (التناقض) أو نقص المبررات. والمشاهد أن فشل التفكير النقدي يأتي أيضا من قابلية نفسية، لتأثير السياق الذي تعرض فيه قضية ما، وعادة ما تكون هذه الانحيازات في الفهم شائعة ومتواصلة، محدثة تأثيرا على عقولنا بشكل خفي، وحتى بغير وعي. والواقع أن تعليم التفكير النقدي يمكن إثراؤه وجعله أكثر ملاءمة في التطبيق، إذا وسعنا دائرة دراسة

التزييف لتستوعب الأبحاث ذات الصلة في علم النفس وعلم نفس التعلم- خذ مثلا تحيز الجزم بفكرة معينة، والنزوع إلى انتقاء المعلومات وتأويل الأدلة لتؤكد رؤيتنا التي كوناها مسبقا، وهو ما يؤدي إلى المبالغة في الثقة بالنفس، وإلى التمادي في التحيز- إننا نتماهى مع التصور غير الدقيق لقدراتنا وتصبح آراؤنا، أقل موضوعية: لأننا لا نعطي اهتماما كافيا لوزن البدائل والأدلة التي تختلف معنا. إن تخفيض آثار هذه التحيزات يحتاج إلى جهد منظم، ودؤوب، وليس مجرد المعرفة بقواعد المنطق.

ومن الملفت للنظر أن التحيز الفكري يمكن أن يطرأ بدون أن يقصد المرء ارتكاب إثم التزييف في إهاب منطقي. وعلى سبيل المثال فإن التحيزات العنصرية أو الجنسية تحدث أحيانا، بغير وعي، ويصعب اكتشافها حتى بين أولئك النفر من الناس الذين يؤكدون بإخلاص على قيم الحرية والمساواة. ويصل الأمر إلى أن التاج المسجل فيه ثمن زجاجة الخمر يمكن أن يؤثر على متعاطيها لمذاقها (Plassmann, O'Doherty, Shiv, and 2008 Rangel). وهناك أيضا تأثيرات شكلية حيث يكون اختيار الكلمات مشوها لذاكرتنا ومفسدا لصناعة قرارنا، ومثال ذلك، عندما نسأل عما إذا كانت أطول شجرة حمراء في العالم تتجاوز الألف قدم، بغرض إحداث تقديرات مبالغ فيها تدور حول الرقم الافتراضي المتضمن في السؤال (Kahneman 2011). وفي تجربة أخرى استهدفت أولئك الذين اشتكوا في لعبة لغز السجين المسماة لعبة "وول ستريت" فوجدتهم أكثر أنانية، من الذين شاركوا في لعبة جماعية Community game مع أن اللعبتين صورة طبق الأصل من كل منهما (Liberman, Samuels, and Ross 2004)! وهذه الأمثلة المثيرة توضح التأثير القوي، والخبيث في نفس الوقت للغة على عقولنا.

وبالطبع فإن من المستحيل على المرء، أن يكون محصنا تماما من تلك التأثيرات. كما أننا حين نتعرض لتلك التحيزات، لا نرجعها للقدرات الفكرية. وفي بعض الحالات فإن معرفة الكثير عنها يمكن أن يساعدنا في رفع درجة المقاومة لتداعياتها. (Stanovich and West 2008) ولهذا فان توعية الناس بهذه التحيزات لها قيمتها التربوية. ويمكن أن توفر حائط صد ضد المحاولات المتكررة للتسويق وللأمور السياسية. إنها أيضا تنمي التفكير الاستراتيجي الذي نحتاجه كي نأخذ في الاعتبار قرارات الآخرين

التي نعتبرها دون المستوى. وبصفة عامة فإنه يمكننا من مثل هذه المعرفة رسم أفضل للسياسة العامة الذي يأخذ بأيدي الناس لاتخاذ القرار الأفضل. (Thaler and Sunstein 2008)

إن التحيزات الفكرية تمثل مصدرا مهما لمعلوماتنا حول تشكيلة العقل. وقد قدم مؤلفون كثر في علم الادراك المعرفي، نموذجا لعملية ثنائية للإدراك المعرفي الراقي (Kahneman 2011 ;Evans 2003). لقد ميزا بين العمليات النفسية (السيكولوجية) السريعة والآلية (التلقائية) واللاإرادية، وبين الأخرى البطيئة والمتأنية لكنها تتم عن وعي. وغالبا ما يطلق على مجموعتي العمليتين هاتين:نظام 1 ونظام 2 على التوالي. ويشتمل نظام 1 على المهارات الذاتية(الفطرية) وردود الفعل الآلية(الأوتوماتيكية) التي يشترك فيها الانسان مع الحيوان، والتي هي شرط لاستبقاء الحياة. إن هذه المهارات في خدمتنا معظم الوقت، لكنها أيضا تنطوي على خطورة ما يمكن أن تؤدي اليه من قرارات حدسية اندفاعية (مبنية على الحدس والإلهام). والمشكلة أن ذلك يحدث في المواقف التي تتطلب تحليلا يتم بعناية. و من الراجح أن هذا يحدث بوجه خاص حينما لا نكون منتبهين بما فيه الكفاية، أو مرهقين، أو تأخذنا العاطفة، أو تحت ضغط. أما انشغال نظام 2 بمواجهة الاستجابات الخاطئة فيحتاج إلى جهد متأن، وتأمل في روية. ولذا فإن له أهمية حاسمة بالنسبة للماورائية. ومن المثير للاهتمام ما رجحته دراسة حديثة من أن الاستعداد للتأمل (كما يقاس بما يعرف باختبار الانعكاس الإدراكي "The Cognition Reflection Test") يعد مؤشرا أفضل لبيان القدرة على مجاهدة التحيزات الإدراكية التقليدية (الكلاسيكية) بالمقارنة بمقاييس الإدراك المعرفي، والاستعدادت الفكرية، والتوظيف التنفيذي Executive functioning (Toplak, West, and Stanovich 2011) ولا يمر الفصل بين نظام 1 ونظام 2 دون اختلاف فقد رجح بعض الباحثين أنه في بعض المواقف يكون الاعتماد على الحدس أو الإلهام، بدلا من الاستدلال المتأني، موصلا إلى قرارات مرضي عنها بنسبة أكبر. وهنا لا بد لنا أن نشير إلى حقيقة أن معرفة المصادر التي نبني عليها أحكامنا يمكن أن تساعدنا في إيجاد سبل نؤكد دقتها، وأن نكون أكثر حذرا من الزلات المحتملة او المتوقعة. ومن أمثلة سبل توقي هذه الزلات: أن نتبنى استراتيجية عدم

اتخاذ قرارات حاسمة، عندما تأخذنا المشاعر الساخنة، أو نقرر الالتزام بقاعدة لا تتسق مع ما تمليه عليك أحساسيك، متى كان لديك شعور بعدم اليقين او القلقلة. ومن المفيد أيضا أن نحتفظ بسجل بما أخذناه من قرارات، لنتبين مدى فعالية الاستراتيجيات التي تبنيناها. وتوفر لنا دراسة علم نفس الاستدلال والتحيز بصورة أكثر شمولا، لما يكون عليه الرشد وهو ما يساعد الطلاب على تنقية وتصويب فكرهم الذاتي.

ما ورائية المعرفة الذاتية

إن معرفة الذات، شرط لأن نحكم ونحسن تفكيرنا. وبالرغم من ذلك فقد اكتشف علماء النفس أن الناس ينزعون، في مجالات كثيرة، إلى المبالغة في تقدير قدراتهم. مثال ذلك، أنهم يظنون أنهم أجدر من أقرانهم بتقاضي مرتب أعلى، أو بأنهم الأولى بأن يرزقوا طفلا موهوبا، لكنهم أقل قابلية لمفارقة الخمور أو الاعتراف بالمعاناة من تعاطيها (Weinstein 1980) ويشبه ذلك أن غالبية السائقين يقدرون أن قيادتهم أفضل من المتوسط (Svenson,1981) و"انطباع الفوق المتوسط هذا" ينطبق أيضا على مديري الأعمال (Larwood and Whittaker 1977) وعلى لاعبي كرة القدم (Felson 1981) إنه يتسع، أيضا، ليشمل طلاب الكليات عندما يطلب منهم، أن يقيموا مهارات تفكيرهم الرشيد، ومعرفتهم بقواعد النحو في اللغة الانجليزية، والقدرة على التقاط الفكاهة (Kruger and Dunning, 1999). والأكثر من ذلك ما رجحته الدراسات المقارنة من أن المبالغة في الثقة بالذات (تضخيم الذات) شائع في ثقافات كثيرة (Chen, Kim, 1998 .(Nofsinger, and Rui 2007; Yates, Lee, Shinotsuka, Patalano, and Sieck 1998 إنه لمن الطبيعي للثقة بالنفس، أن تساعد على استبقاء انطباع إيجابي عن الذات، وحفزنا على تجاوز الصعاب. إلا أنه على الجانب الآخر يمكن أن يحول بيننا وبين تنمية أو ترقية الذات، وذلك بالحيلولة بيننا، وبين النظر الثاقب فيما يعتري أنفسنا من ضعف. ولحل هذه المشكلة، فإن من الضروري، أن يزن الانسان محاسنه، باستخدام مقاييس موضوعية، وبمعلومات مقارنة ودقيقة، وبالصدى الواقعي لدى الغير. وقد يفيدنا في ذلك، أيضا، أن نجعل لنا صحيفة بنجاحاتنا وإخفاقاتنا، لنراجعها دوريا. ومن

الأهمية بمكان أن نؤكد أيضا على هذا الجانب من الرقابة الماورائية للمعرفة في تعليم التفكير النقدي.

إن المشكلة في المفهوم المتفائل للناس عن أنفسهم، أنه يمكن أن يجعلهم يصنعون تقييما أعلى لسلوكياتهم الذاتية، وهو ما يؤدي إلى الخلافات والصراع. وبالنظر إلى أننا نكون في الغالب، غير واعين للانحيازات المتحركة داخل أحكامنا، فإننا ننزع إلى أن نرى أنفسنا على أننا موضوعيون وذوو عقل يفكر بإنصاف. وفي المقابل إذا جاء من الآخرين من الناس الذين يختلفون معنا، حكمنا عليهم بأنهم يفتقدون الرشد، أو تحركهم مصالحهم الخاصة. ويعرف إدراك التحيز عند الآخرين وعدم إدراك أنفسنا له "ببقعة التحيز الأعمى". وإنه ليبدو تحيزا غير مسؤول، وبخاصة أن إحدى النتائج السيئة للنظر إلى المخالفين على أنه لا عقل لهم، هي أننا، على الأرجح سنذهب إلى المواجهة معهم، أو نلجأ إلى وسائل أكثر عدوانية (انظر إلى مراجعة أو عرض دراسات الموضوع التي قام بإعدادها: برونين (2008) Pronin . إن الوعي بالمشكلة، يمكن أن يساعدنا في أن تصبح أكثر خيرية، وأن نحسن أو نطهر فهمنا القابع داخلنا.

الانضباط الذاتي

يشير الانضباط الذاتي، في أدبيات ما وراء المعرفة، إلى القدرة على مراقبة عمليات الإدراك المعرفي الذاتية. وهو يشتمل عادة على تحديد الأهداف، وتطبيق استراتيجيات تحقيق تلك الأهداف، والنظر فيها لمراقبة ما يحدث من تقدم، ومن ثم القيام بالتعديلات الضرورية. ويفهم صاحب التفكير النقدي أهمية الوضوح والصدق، فيتخذ الخطوات الواعية لتحقيقها. وهناك حاجة إلى جهد دؤوب لتحليل الأفكار بانتظام وتحاشي الأحكام المتسرعة. ويمكن أن نتوقع أن المفكرين النقديين سيحاولون التحلي بالنظرة الثاقبة في تفكيرهم الذاتي، ليتخذوا السبل لتنمية مهارات فكرهم بدرجة أكبر.

إلى جانب التفكير النقدي فإن الانضباط الذاتي يوفر مجالا للتزود بالخبرات في المجالات التي توجد فيها ضوابط تعلم. ويتطلب الأمر تدريبا مكثفا مع أخذ التلقيم العائد (الصدى) الصادق في الحسبان. ويعد وجود الحافز والمقرر الدراسي أمرين ضروريين

لاستبقاء التمرينات المتكررة فترة طويلة من الزمن وفى كثير من الحالات يكون التدريب على التمرينات، لمدة عقد كامل من الزمن ضروريا؛ لتحقيق أداء على المستوى العالمي. ويبدو أن هذا يصدق في مجالات متنوعة سواء أكانت شطرنج، أو رياضيات، أو رقصاً، أو رياضة بدنية، أو عزفاً موسيقياً(Ericsson and Lehmann 1996) . ومن الطبيعي أن يكون هناك فروق فردية في الانضباط الذاتي، تبعا لاختلاف الافراد. ويصف لنا نموذج الفروق الفردية الخمسة الذي يقدمه علم النفس بأنه التنوع في خمسة جوانب هي:

الحالة العصبية، والانفتاح على خارج الذات، والتفتح الذهني، والتوافق، والوعي الضميري (Costa and McCrae 1992). إن الوعي معناه أن يكون الانسان متحملا للمسؤولية يقظا، نظاميا، يعمل بلا كلل. ولدينا كم هائل من البيانات، التي تشير إلى المكاسب المجتناة من الوعي. وهو يعد أفضل المؤشرات إلى جانب القدرة الفكرية -بين الجوانب الخمسة في الدلالة على مستوى الأداء الأكاديمي، في المدارس الثانوية وفي الكليات. وهو أيضا أفضل مؤشر على الانضباط الذاتي لدى طلاب ما قبل التخرج من الجامعة (Fein and Klein 2011). وفي غير مجال الأداء الأكاديمي يمثل الوعي مؤشرا، على الصحة البدنية والعقلية، وطول العمر [بإذن الله سبحانه] وبياض الصفحة الجنائية، والاستقرار الأسري وما يتمتع به من دخل، والقدرة على القيادة وأداء العمل، والمستوى الوظيفي. ويمكن عزل هذه المؤثرات عن المتغيرات الأخرى مثل: المستوى الاقتصادي وكذلك المستوى التعليمي(Moffitt, Arseneault, Belsky, Dickson, 2011 Hancox, Harrington, Houts, Poulton, Roberts, Ross, Sears, Thomson, and Caspi 2011;Roberts, Lejuez, Krueger, Richards, and Hill 2012).

ويعد العزم كميزة شخصية، نسبية، من الأمور التى حظيت بالانتباه مؤخرا بكثير من الاهتمام، وبمقارنته بالوعي سنجده، يكثف اهتمامه على المثابرة والمجاهدة والتكيف في تخطي الصعاب، والقدرة على التمسك بالأهداف طويلة الأجل، برغم وجود المعوقات. والواضح من بعض دراسات الحالة الكثر، أنه صفة مميزة لطائفة استثنائية من الناس المبدعين والناجحين(Miles,1926). ويفترض في صاحب العزم انضباطا ذاتيا وصلة وثيقة بالوعي، وليس بمستوى الذكاء ويتوقع منه أيضا نجاح في التحصيل التعليمي،

ودرجة في المرحلة الجامعية تتجاوز المتوسط. والاستمرار في الكلية بمستوى أو معدل أعلى من الذكاء، ويقظة الضمير.

والحقيقة أن العزم يمكن أن يشد الأفراد الأقل ذكاء نحو التفوق، بل وأن يصبحوا أكثر نجاحا من قرنائهم الموهوبين.

(Duckworth, Peterson, Matthews and Kelly2007)

ومن الملفت للنظر أن نلاحظ أن ديوي (1933) الذي طرح أفكاره حول أهمية "الفكر المتفاعل" في عملية التعلم، عرفه، جزئيا، بأنه الفكر الذي يتضمن "تأهبا ومثابرة". الأمر الذي يتطابق تماما مع الوعي والعزم. وينبغي على التعليم الجامعي أن يفعل الكثير، من أجل مساعدة الطلاب على إدراك أهمية هاتين الميزتين. وكما سبق أن أوضحنا، فإن مهارات الإدراك المعرفي غالبا ما تحتاج إلى مران طويل زمنيا ومخطط، ومتأن، على فترة طويلة من الزمن. ولعل من المؤكد أن الانضباط الذاتي الذي يكفله الوعي، ومعه العزم، يمكن أن يساعدا في تحقيق الغايات. وكثير من المؤلفين يصيبهم القلق إزاء فشل الجامعات في مساعدة الطلاب على تحسين فكرهم. فقد أظهرت دراسة طبقت على نطاق واسع في الولايات المتحدة، شملت ألفي طالب موزعين على عشرين جامعة أن 45 % من الطلاب فشلوا في تحسين فكرهم النقدي، بقدر يلحظ، خلال عامين من الدراسة. في حين أن 36% لم يحققوا شيئا بعد سنوات أربع (Arum 2011 and Roska). ولا غرابة في أن الدراسة أثبتت أيضا أن الطلاب الذين تلقوا مقررات، مع مزيد من القراءة والكتابة، حصلوا على درجات عالية في التعلم (Dollinger, 2007 matyja, and Huber). ولو أن الجامعات كانت جادة في تنمية التفكير النقدي، فإن أول شيء -ضمن أشياء كثيرة عليها أن تفعلها - أن تعيد ثقافة التعلّم، والتفهيم، والمثابرة، وتكافئ عليها من خلال عملية تربوية تعلي من قيمة العمل الجاد. وهكذا فإن دعم التفكير النقدي لصيق الصلة بتعليم يُبني على ما وراء الإدراك المعرفي.

ومن الطبيعي أن يُطرح سؤال مفتوح حول المدى الذي نستطيع فيه أن نغير من شخصياتنا. وللإجابة على هذا السؤال، فإن من الواضح أن هناك استراتيجيات كثيرة

يمكن أن تحسن من انضباطنا الذاتي مثل: الأخذ باختيار غير مستحب لنا، أو إعادة تقييمه، أو اللجوء إلى طرق أخرى مثل الاستبعاد أو الانصراف عنه (Goldin, McRae, Ramel, and Gross 2008; McGonigal 2011). وكلما اقترب ضبط النفس من الكمال، فإن الإنسان يجد نفسه- بشكل غير مباشر- يزداد وعيا. وفي إطار التعليم الأكاديمي، ثبت أن تعلم الانضباط الذاتي عن وعي ذو علاقة إيجابية بالنجاح الدراسي.(Kitsantas, Winsler,and Huie 2008; Zimmerman and Schunk 2008) والذين تعلموا الانضباط الذاتي يعرفون أنفسهم ويتحملون مسؤولية عملية تعلمهم الذاتي(أي لأنفسهم). لقد أصبح لديهم الحافز على البحث عن المعلومات والمهارات التي يحتاجونها، ويقومون بخطوات نشطة، في تخطيط ومتابعة تعلمهم. وهناك برهنة على أن التدريس المخصص لتعلم الطلاب استراتيجيات تعلم" ما وراء الإدراك المعرفي" المشتمل على الانضباط الذاتي، يمكنهم النجاح في رفع مستوى متوسطات درجات المعدل الأكاديمي، وكذلك درجات التخرج. (Tuckman and Kennedy 2011)

خاتمة وقضايا أخرى للمناقشة

تتلاقي المصادر المختلفة، التي تعرض وجهات النظر والدلائل الخبروية (الإمبريقية)، حول أهمية ما وراء الإدراك المعرفي في إطار الانضباط الذاتي، الذي يؤازره فهم المرء لذاته، ومعرفته بعلم النفس. تتلاقى على إنه يؤدى إلى تعزيز التعليم والتفكير النقدي، والإبداع، والنجاح في الأداء الأكاديمي وكذلك في ممارسة الوظائف. وهناك مبررات لها وجاهتها لأخذ التفكير النقدي لهذا الاتجاه

ونود قبل ختام هذه الورقة، أن نعالج اثنين من التحفظات اللذين أولهما: أنه قد يكون هناك قلق، من مزج التفكير النقدي بعلم النفس. ذلك أن التفكير النقدي ينطوي غالبا على قدر لا بأس به من المنطق، وهو أمر يلقى اقتناعا كبيرا. وهذا قد يشتمل على قواعد المنطق الصورى (الاستدلالي) وعلى استنتاجات استنباطية، وعلى اتباع المنهج العلمي. وعلى الجانب الآخر فإن هذه المبادئ تعامل عادة على أساس أن لها الأولوية وهو

ما يختلف أصلا مع نظريات المتوالية الإمبيريقية (كون الشيء تاليا أو لازما كنتيجة منطقية) ، في كثير مما يشمله ما وراء الإدراك المعرفي، مثل علم التحيزات الإدراكية والسمات الذاتية. وقد ينظر إلى ذلك على أنه لا ينبغي لكلا المجموعتين من النظريات، أن يجري تعليمهما معا ما داما ينتميان لمجالات مختلفة.

ومع ذلك فإن التفكير الجيد لن ينفد، وفقا لملاحظة ديوي، عندما نضيف معرفتنا للمنطق. وإذا كان هناك من العوامل الأخرى ماهو مهم للتفكير الجيد، فإنه ينبغي أن نضمّنها تعليمنا -دون النظر إلى الحدود (المصطنعة)- بين مجالات الدراسة. خذ التعليم الطبي كمثال: فتخصص علم وظائف الأعضاء، بعيد حقا عن تخصص علم النفس، وكذلك الإدارة بالمخاطرة والتشاورية (استشارة أولي العلم والخبرة) والأخلاقيات، إلا أن أحدا لا ينكر أن هذه التخصصات الأخيرة مهمة أيضا في تدريب الأطباء. وينطبق نفس الشيء على التفكير النقدي، إنه جزء فقط مما ينبغي أن يتعلمه الفرد، ليصبح مفكرا فعالا. إننا عندما نقوم بتدريس المنطق فذلك لأنه يساعد في توقي الطلاب أخطاء الاستدلال، ويساعدهم أيضا على اصدار أحكام اكثر إنصافا. إضافة إلى ذلك فإنه من وجهة النظر التربوية يفيدنا كذلك أن نكون على معرفة نفسية (سيكلوجية) التحيز، وأهمية الانضباط الذاتي. وعندما ندخل ما وراء الإدراك المعرفي في المنهج، فإن ذلك يترتب عليه إكساب طلابنا لأفق أوسع للإحاطة بمختلف العوامل التى تسهم في الوصول إلى التفكير الصائب. ويوفر لهم هذا النهج المترابط المجالات، أساسا أكثر صلابة يبنون عليها مهارات أخرى للإدراك المعرفي، وتزداد أنفسهم تحسنا على المدى البعيد.

وهذا يثير تحفظا أكثر ارتباطا بالواقع، عن تعليم ما وراء الإدراك المعرفي. فالتفكير النقدي يغطي بالفعل مجموعة كبيرة الموضوعات. وهنا فإن على مدرسي التفكير النقدي أن يقرروا ما هي الموضوعات التي يشملها تدريسهم، وما تلك التى يتركونها مراعاة للحدود الزمنية لوقت الفصل الدراسي. وعلى سبيل المثال ما القدر المقرر الذي عليهم أن يدرسوه من علم المنطق؟ وما مدى فائدة خرائطية(أو الرسوم البيانية) لفن أو القياس المنطقي لأرسطو؟ إن ما وراء الإدراك المعرفي يصل إلى مستوى أوسع نطاقا، إنه يمكن أن يشتمل على قضايا متنوعة تدور حول الإبداع، وعلم الإدراك، وعلم النفس

الاجتماعي... وهكذا. ويقف الإنسان في عجب من الأمر متسائلا : هل من الواقعي أو حتى من المأمول لمقرر واحد، أن يستوعب كل هذه الموضوعات؟! هنا تحدث المخاطرة بالتغطية المصطنعة أو قل الزائفة التي لا توصلنا إلا إلى نتائج هزيلة.

ولا شك أن هذا التساؤل مشروع. لكن اقتراحنا الآن ألا نستبعد قدرات التفكير النقدي على الفور، ليحل محلها تدريس ماوراء الإدراك المعرفي. وإنما نرجح العمل على اتخاذ تنمية مستوى هذا الإدراك، ليكون أحد الأهداف المعترف بها لعملية التعلم، والوقت الآن مناسب لجعل التفكير النقدي، يجد مكانه المناسب في هذا الإطار الأوسع. ولا يوجد هناك مبرر يدعونا إلى "حشر" كل موضوع يتصل بما وراء الإدراك المعرفي في مقرر واحد. وهناك بعض القضايا التي ناقشناها مثل: النظر إلى تاثير القلق، في ضوء وجهه الإيجابي، أو استراتيجيات تحسين الانضباط الذاتي، يمكن أن يكون الأفضل لها أن تدخل في محتوى تعلم جرى تصميمه لتوصيل " المهارات الناعمة" -كما يمكن لمحفزات الإبداع وحل المشكلات أن تجد معالجتها في مقررات مجال ما. ومن المؤكد أننا في حاجة إلى بحوث أكثر حول الكيفية الأفضل لتعليم الطلاب ما وراء الإدراك المعرفي. على أن منهج الجامعة، ككل، عليه أن يحمل رسالة واضحة إزاءه، على المستوى الذي يحظى به من الأهمية، وينبغي أن يكون هناك تنسيق ملائم لتأمين الدعم الكافي، وكذلك الحوافز، لثقافة تعلم تُبني على التركيز على ماوراء الإدراك المعرفي.

على أي الاحوال فإن هذا الأخير ينبغي أن يحظى بمكانة بارزة في تعليم التفكير النقدي ذاته. وبناء على ما تتيحه طريقة التدريس من مرونة، فإن مقررات التفكير النقدي يمكن أن توسع دائرة الإفادة من حل مشكلات التعلم، بدلا من المحاضرات التقليدية، لتعويد الطلاب على تعلم الانضباط الذاتي.

أما عن المحتوى فإن الطلاب يمكنهم أن يزدادوا معرفة بالعوامل النفسية التي تؤثر على استدلالاتنا، وأن يتبينوا السبل التي تؤدي إلى التقليل من آثار التحيز الإدراكي. وينبغي عليهم أن يعوا أن المهارات شيء يتجاوز الذكاء الفطري، وأن الجهد اليقظ يمكن أن يساعدنا في تعظيم قدراتنا. وهناك عبارة شبعنا تكرارها (أكلاشيه) فحواها أن طلابنا

في حاجة إلى تعلم كيف يفكرون. ولنتذكر، أيضا، أن الملاحظ - بصفة عامة - أن كثيرا منهم لا ينجحون في ذلك.

والأمل معقود على أنه مع كثير من التفكير حول التعلم، وعن طبيعة عملية التفكير ذاتها، أن يتحول طلابنا إلى أناس أفضل فكرا.

المصادر

Arum, R., and Roksa, J. 2011. Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses. Chicago and London: University of Chicago Press.

Chen G., Kim K.A., Nofsinger J. R., and Rui, O. M. 2007. "Trading Performance, Disposition Effect, Overconfidence, Representativeness Bias, and Experience of Emerging Market Investors." Journal of Behavioral Decision Making 20 (4): 425–451.

Costa, A. L. 1991. The School as a Home for the Mind. Palatine, IL: Skylight Publishing.

Costa, P. T. Jr., and McCrae, R. R. 1992. Revised Neo Personality Inventory (NEO-PI-R) and Neo Five-Factor Inventory NEO-FFI) Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Dewey, J. 1933. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. (revised edition). Boston: D. C. Heath and Company.

Dijksterhuis, A. P., Bos, M. W., Nordgren, L. F., and van Baaren, R. B. 2006. "On Making the Right Choice: The Deliberation-without-Attention Effect." Science 311: 1005–1007.

Dollinger, S. J., Matyja, A. M., and Huber, J. L. 2007. "Which Factors Best Account for Academic Success: Those Which College Students Can Control or Those They Cannot?" Journal of Research in Personality 42 (4): 872–885.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., and Kelly, D. R. 2007. "Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals." Journal of Personality and Social Psychology 92 (6): 1087–1101.

Dweck, C. S. 1986. "Motivational Processes Affecting Learning." American Psychologist 41 (10): 1040–1048.

Dweck, C. S., and Elliott, E. S. 1983. "Achievement Motivation." In Handbook of Child Psychology: Vol. 14, Socialization, Personality, and Social Development, edited by E. M. Hetherington, (fourth edition). New York: Wiley. 643–691.

Ennis, R. H. 1989. "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research." Educational Researcher 18 (3): 4–10.

Ericsson, K. A., and Lehmann, A. C. 1996. "Expert and Exceptional Performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints." Annual Review of Psychology 47: 273–305.

Evans, J. S. 2003. "In Two Minds: Dual-Process Accounts of Reasoning." Trends in Cognitive Sciences 7 (10): 454–459.

Fein, E. C., and Klein, H. J. 2011. "Personality Predictors of Behavioral Self-Regulation: Linking Behavioral Self-Regulation to Five-Factor Model Factors, Facets, and a Compound Trait." International Journal of Selection and Assessment 19 (2): 132–144.

Felson, R. B. 1981. "Ambiguity and Bias in the Self-Concept." Social Psychology Quarterly 44: 64–69.

Flavell, J. H. 1976. "Metacognitive Aspects of Problem Solving." In The Nature of Intelligence, edited by L. B. Resnick. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 231–236.

Goldin, P. R., McRae, K., Ramel, W., and Gross, J. J. 2008. "The Neural Bases of Emotion Regulation: Reappraisal and Suppression of Negative Emotion." Biological Psychiatry 63 (6): 577–586.

Halpern, D. 1998. "Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring." American Psychologist 53 (4): 449–455.

Hargrove, R. A. 2012. "Assessing the Long-Term Impact of a Metacognitive Approach to Creative Skill Development." International Journal of Technology and Design Education 23 (3): 489–517.

Iyengar, S. S., and Lepper, M. 2000. "When Choice Is Demotivating: Can One Desire Too Much of a Good Thing?" Journal of Personality and Social Psychology 79: 995–1006.

Jamieson, J. P., and Harkins, S. G. 2010. "Evaluation Is Necessary to Produce Stereotype Threat Performance Effects." Social Influence 5 (2): 1–12.

Kahneman, D. 2011. Thinking, Fast and Slow. London: Allen Lane.

Kitsantas, A., Winsler, A., and Huie, F. 2008. "Self-Regulation and Ability Predictors of Academic Success during College: A Predictive Validity Study." Journal of Advanced Academics 20 (1): 42–68.

Kruger, J., and Dunning, D. 1999. "Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments." Journal of Personality and Social Psychology 77 (6): 1121–1134.

Langer, E. J. 1989. Mindfulness. Reading, MA: Addison-Wesley Pub. Co.

Larwood, L., and Whittaker, W. 1977. "Managerial Myopia: Self-Serving Biases in Organizational Planning." Journal of Applied Psychology 62: 194–198.

Liberman, V., Samuels, S. M., and Ross, L. 2004. "The Name of the Game: Predictive Power of Reputations versus Situational Labels in Determining Prisoner's Dilemma Game Moves." Personality and Social Psychology Bulletin 30 (9): 1175–1185.

Lochhead, J., and Whimbey, A. 1980. Problem Solving and Comprehension. Philadelphia: The Franklin Institute Press.

Magno, C. 2010. "The Role of Metacognitive Skills in Developing Critical Thinking." Metacognition Learning 5 (2): 137–156.

McGonigal, K. 2011. The Willpower Instinct: How Self-Control Works, Why It Matters, and What You Can Do to Get More of It. New York: Avery.

Miles, C. C. 1926. The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses, Genetic Studies of Genius. Stanford: Stanford University Press.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., and Caspi, A. 2011. "A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety." Proceedings of the National Academy of Sciences United States of America 108 (7): 2693–2698.

Paul, R., Willsen, J., and Binker, A. J. A. 1993. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. (revised third edition). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Perkins, D., Jay, E., and Tishman, S. 1993. "Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking." Merrill-Palmer Quarterly 39 (1): 1–21.

Plassmann, H., O'Doherty, J., Shiv, B., and Rangel, A. 2008. "Marketing Actions Can Modulate Neural Representations of Experienced Pleasantness." Proceedings of the National Academy of the United States of America 105 (3): 1050–1054.

Polya, G. 1945. How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Pronin, E. 2008. "How We See Ourselves and How We See Others." Science 320: 1177–1180.

Roberts, B. W., Lejuez, C., Krueger, R. F., Richards, J. M., and Hill, P. L. 2012. "What Is Conscientiousness and How Can It Be Assessed?" Developmental Psychology.

Russo, J. E., and Schoemaker, P. J. H. 1990. Decision Traps: The Ten Barriers to Decision-Making and How to Overcome Them. New York: Simon & Schuster.

Stanovich, K. E., and West, R. F. 2008. "On the Relative Independence of Thinking Biases and Cognitive Ability." Journal of Persoanlity and Social Psychology 94 (4): 672–695.

Svenson, O. 1981. "Are We Less Risky and More Skillful Than Our Fellow Drivers?" Acta Psychologica 43: 147–151.

Thaler, R. H., and Sunstein, C. R. 2008. Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness. New Haven, CT: Yale University Press.

Toplak, M. E., West, R. F., and Stanovich, K. E. 2011. "The Cognitive Reflection Test as a Predictor of Performance on Heuristics-and-Biases Tasks." Memory and Cognition 39: 1275–1289.

Torrance, E. P. 2002. The Manifesto: A Guide to Developing a Creative Career. Westport, CT: Ablex Pub.

Tuckman, B. W., and Kennedy, G., J. 2011. "Teaching Learning Strategies to Increase Success of First-Term College Students." Journal of Experimental Education 79: 478–504.

Uhlmann, E. L., and Cohen, G. L. 2007. ""I Think It, Therefore It's True": Effects of Self Perceived Objectivity on Hiring Discrimination." Organizational Behavior and Human Decision Processes 104 (2): 207–223.

US Department of Labor. 2012. "Number of Jobs, Labor Market Experience, and Earnings Growth: Results from a Longitudinal Survey" [Press release]. Retrieved from http://www.bls.gov/news.release/nlsoy.htm.

Weinstein, N. D. 1980. "Unrealistic Optimism about Future Life Events." Journal of Personality and Social Psychology 39: 806–820.

Wuchty, S., Jones, B. F., and Uzzi, B. 2007. "The Increasing Dominance of Teams in Production of Knowledge." Science 316 (5827): 1036–1039.

Yates J. F., Lee J. W., Shinotsuka H., Patalano A. L., and Sieck, W. R. 1998. "Cross-Cultural Variations in Probability Judgment Accuracy: Beyond General Knowledge Overconfidence?" Organizational Behavior and Human Decision Processes 74 (2): 89–117.

Young, J. W. 1975. A Technique for Producing Ideas. Chicago, IL: Crain Commmunication.

Zimmerman, B. J., and Schunk, D. H. 2008. "Motivation: An Essential Dimension of Self-Regulated Learning." In Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications, edited by D. H. Schunk and B. J. Zimmermaned. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1–30.

الفصل الثالث والعشرون
تطبيق علم الإدراك المعرفي على التفكير النقدي لدى طلاب التعليم العالي

جاسون م لودج، وارين أوكونور، وروندا شو، ولوريل بيرتون
Jason M. Lodge, Erin O'Connor, Rhonda Shaw, and Lorelle Burton

مقدمة:

إن تعليم الطلاب تنمية قدرتهم على التحليل والتفكير النقدي كي يكونوا خريجين مؤهلين للعمل بكفاية، في حياتهم الوظيفية، يعد أحد أهم أهداف التعليم العالي راجع على سبيل المثال (Burton, Westen and Kowalski 2012). ويعكس أهمية هذه المهارة العامة احتواء المناهج في الجامعات [الأمريكية] بلا استثناء للتفكير النقدي، كأحد متطلبات التخرج والحصول على المؤهل الجامعي (Moore 2011). وهناك مداخل كُثر؛ لتعريف التفكير النقدي ومفاهيمه. ومع ذلك فإننا نستطيع القول إن لب التفكير النقدي هو معالجة رؤيتنا للطريقة التي يسير بها العالم من حولنا. ومن هنا تعد مهارة ممارسته شرطا ضروريا للالتحاق بالوظائف (Moon 2008). فبدون تدريب فعال يحوزه الفرد في التفكير النقدي، فإن تصوره للأمور من حوله لن يكون مبنيا، في الغالب، إلا على تحيزات فكرية، إما أنها كامنة في خبراته السابقة، أو لصيقة بها. وهذه المفاهيم والتوجهات الفكرية القائمة على التحيز يصعب التخلص منها. إذ أن تعودنا على النظرات الفكرية الخاطفة جعلنا نعيش حياتنا في توافق مع البيئة على ما هي عليه، ونكتفي بالتعامل فقط مع محفزات القيم العارضة التي تبقينا أحياء. وهذه النظرة أو الرؤي الخاطفة، غالبا ما تجعل من الصعب على الطلاب، أن يتعمقوا في المفاهيم

والأفكار والموضوعات المتشابكة، التي لا يخلو منها سياق الدراسة في التعليم العالي. ولذا فإن ضمان توفر القدرة لدى الخريجين على التفكير الذي يتجاوز الميل السلبي للاكتفاء "بالمختصرات" يمثل تحديا غير هين، يواجه تعلم التفكير النقدي في مؤسسات التعليم العالي.

وما يزال هناك جدل قائم حول ما إذا كان من الأفضل أن يتعلم طلابنا التفكير النقدي، كمقرر عام أم متخصص (راجع :Davies 2006; 2011; 2013). وقد أسفر الجدل بين أصحاب التعميم، وبين مواقف أصحاب التخصيص، عن مشاكل متوقعة في فهم التفكير النقدي خلال النظام التعليمي العالي. وهدفنا في هذا الفصل هو تقديم منظور مستحدث للجدل بين التعميمي والتخصيصي؛ لإحداث نقلة في خريطة التعديلات المطلوبة، لتنمية التفكير النقدي لدى طلاب الجامعة. وسيبحث الفصل (الحالي) في الكيفية التي يمكن أن نستفيد بها من السبل، التي توفرها لنا نظريات الإدراك المعرفي؛ للتغلب على ميلنا نحو الفكر الأقل عمقا، والأقل جهدا. وسيكون التركيز الرئيس على المراجعة الفاحصة للتحيز الفكري؛ لنتبين كيف لعلوم الإدراك المعرفي أن تمدنا بالنظرة الثاقبة؛ للارتقاء بالعملية التعليمية في الجامعة، والوفاء بحاجة طلابها لتنمية تفكيرهم النقدي.

جدلية التعميم والتخصيص في ضوء علم الإدراك المعرفي

كان "ماكبيك" McPeck (1981) أحد الذين رصدوا كيف أدت جدلية التعميم والتخصيص، إلى إرهاصات المطالبة بالنظر إلى آفاق غير تقليدية حول التفكير النقدي في التعليم العالي. ويرى ماكبيك أن المنطق الشائع في دراسة التفكير النقدي، يركز بشكل مبالغ فيه، على معالجة الزيف والتزييف، ولا يولي الاهتمام الكافي بالآليات، التي يجرى بها التفكير النقدي. ونتيجة لذلك فإن القيام بوضع تصميم أفضل لتنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب يستلزم، نظرة فاحصة للعمليات الذهنية التي ينطوي عليها هذا النوع من التفكير. وهناك رؤية بديلة عرضها إنيس(1989) Ennis الذي يتوافق - برغم اختلافه الواضح مع "ماكبيك" حول دور المنطق العامي في التفكير النقدي - معه

في أن القدرة على تقييم الحجج والأدلة، والنظر بعين الشك، وحل المشكلات، ومهارات التفكير العليا، وإدراك ما وراء التفكير، كلها من مركبات التفكير النقدي، ومن ثم فإنها في حاجة إلى مزيد من المراجعة الفاحصة. وفي الوقت الذي لدينا فيه كثير من المبادئ والتطبيقات التي تساعد الطلاب، في التعمق في بنية التفكير النقدي في التعليم العالي، فإن العوامل السابقة هي التي تمدنا - إذا ما راجعناها مراجعة فاحصة - بمعظم التقييم المؤكد لسلوكيات التحيز التي تكاد تحبط التفكير النقدي، وهو الدور الذي قام به علم الإدراك المعرفي بالفعل. وبالرغم من أن الانتقال من التجارب المعملية إلى التطبيق التربوي (التعليمي) يعتريه قدر من الصعوبة. فإن علم نفس التعلم، لديه القدرة، على الإسهام في تقديم أفكار حول أفضل السبل للارتفاع بمستوى التفكير النقدي.

ولعل من المهم لنا، معرفة أن المنظور الذي يتخذه علم الإدراك المعرفي إزاء التصور الخاص بفهم التفكير النقدي، هو في أساسه تصور تعليمي. إذا يتفق علم الإدراك المعرفي مع إنيس (1989) Ennis، في أن هذا المفهوم الأوسع، يمكن تفريعه إلى مكونات صغرى من العمليات الإدراكية، التي توجد لدينا جميعا. ويمكن لتفريع مكونات التفكير النقدي هذا، أن يتيح التجريب المعملي المنضبط لكل عملية. وبناء على ذلك فإن علم الإدراك المعرفي يقدم لنا نهجا ملائما لطرق تعليم مهارات التفكير النقدي، من خلال المراجعة الفاحصة بدقة للآليات الأساس فيه. وبخاصة مع وجود عقبات ملموسة تحد بالفعل، من قدرة طلاب مؤسسات التعليم العالي على رفع مستوى تفكيرهم النقدي. ذلك أن علم الإدراك المعرفي يسلط ضوءا ساطعا على أسباب هذه العوائق وكيفية معالجتها. ويدخل في هذا السياق نوعية الأساليب التي يتخذها العقل البشري لاستسهال اختزال القضايا، مما ينتج عنه تحيز؛ يفسد المنطق والعقلانية. فالإيعازات (الإيعاز بأخذ اتجاه ما) أشبه بمختزلات ذهنية (Plous 1993) تؤدي للتقليل من العبء الفكري المصاحب للمهام المعقدة.

ومن الأمثلة على بحوث الإدراك المعرفي ذات العلاقة بفهم التفكير النقدي، ذلك الذي أجراه كاهنمان (2011) Kahneman، عندما قام بفحص التحيزات، التي تمت عبر عدة عقود؛ وتوصل فيها إلى أن الكائن البشري، يغلب عليه الأخذ بمسار الاكتفاء

[القناعة] عوضا عن مسار الفعالية؛ عندما يحتاج الأمر إلى بذل المجهود الفكري. وبوضع بحث "كاهنمان" أن عقول طلابنا حبيسة أسلاك، عليهم أن يبذلوا جهدهم لتقطيع أجزاء منها ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا. وإذا أردنا تطبيق ذلك النوع من البحوث على أحد فصولنا الدراسية، فإنه يمكننا مراجعة نموذج البناء على الدليل evidence based model الذي أعدته "هالبرن" (1998) Halpern لتنمية التفكير النقدي. فهذا النموذج يتضمن إعدادا خاصا للمرء؛ لإعمال التفكير الحثيث، من أجل تحييد الإيعازات (الإيحائيات) والانحيازات، ويضع النموذج في اعتباره أن بث التفكير النقدي عبر المساقات الدراسية، لا يتم بشكل آلي سريع (أوتوماتيكي) كما يتوقع القائمون على التدريب عليه. كما يوفر هذا النموذج إطارا، لنهج يجعل المنهج أرضية؛ لتنمية التفكير النقدي تشمل (1) إعداد الطلاب أو تهيئتهم لاكتساب التفكير النقدي (2) تنمية المهارات وتطبيقها ممارسةً (3) استكشاف مقدرة الطلاب على نقل المهارات لسياقات جديدة، وغير مألوفة (أي خارج المقرر الدراسي للتفكير النقدي) وسيتم مناقشة أعمال "كاهنمان" و "هالبرن" بشيء من التفصيل كنماذج يمكن بها لعلم الإدراك المعرفي أن يستهدف دعم تطبيق التفكير النقدي في بنية التعليم العالي.

الزيف والتحيز والايعاز

إن خطواتنا الأولى للتعرف على مكونات الإدراك في التفكير النقدي ستبدأ بالقيام من جانبنا، بالمراجعة الفاحصة لبعض مقولات التزييف والتحيز والإيعاز (الإيحاء) التي تتسبب في التفكير الخاطئ. ونستهدف من هذه المناقشة إلقاء الضوء على بعض الحواجز التي تحول دون ممارسة التفكير النقدي. ويمكن أن نسير على منوال التفريق بين المنطق العلمي (الرسمي) والمنطق العامي (الشعبي) إذ يمكن تقسيم المقولات الزائفة إلى قسمين: رسمي وشعبي. فالمقولات الزائفة الرسمية هي الحجج أو الأدلة التي تستقى إقناعها النفسي، من تشابهها المصطنع، مع القالب القياسي السليم للمقولات الصحيحة. (Zeidler, Lederman, and Taylor 1992, 440) أما المقولات الزائفة الشعبية فإنها تستخدم، في المقابل، لغة غامضة أو مضللة لخداع المُستقبل. ويرى "زيدلر

Zeidler وزملاؤه أن الزيف الشعبي أكثر شيوعا من الزيف الرسمي. وقد قام كوبي (Copi 1986 وفقا لـ Lederman and Taylor 1992، ar el in Zeidler) بتقسيم المقولات الزائفة الشعبية إلى قسمين فرعيين - زيف العلاقة وزيف الغموض. فزيف العلاقة يشتمل على حجج تنطوي على الخداع، من خلال مقولة واحدة على الأقل لا علاقة لها بالنتيجة النهائية. (Zeidler, Lederman, and Taylor 1992, 441).

وتعد دغدغة المشاعر *ad hominens* واحدة من أمثلة التزييف. وتتضمن حجج دغدغة المشاعر هذه، اتهام الأشخاص أو الزعم بأن هناك علاقات ما، أو ظروفا تخصُّ الموقف المضاد، وأن على صاحبه أن يسلم بأن كافة حججه يشوبها العوار. ومن أمثلة التزييف –أيضا- السعي إلى الشعبية، والسلطة، والجدل العقيم، وكلها غير ذات علاقة بالقضية المطروحة.

ويتمثل زيف الغموض في تقديم "حجج شعبية داخلها لفظ أو مصطلح غير مفهوم؛ مما يجعل هذه الحجج مسلَّما بزيفها. (Zeidler،Lederman، and Taylor 1992-443)

وهناك مثال شائع على الغموض، وهو التزييفات المراوغة أي الاستخدام المتكرر للفظ ما، كما هو خلال عرض الحجة؛ في حين أن كل تكرار له يحمل معنى مختلفا. فمثلا "سود وبيض" تستخدمان تاريخيا على أنهما مختلفان ثقافيا وجسميا. فالعنصران لا يتساويان وبالتالي فإن ذلك يعني أن القوانين لم تقصد أبدا أن السود والبيض متساويان في مجتمعنا (Zeidler, Lederman, and Taylor 1992, 443)) ولفظ "متساوٍ" في هذا المثال استخدم أولا بمعنى قريب من "متطابق identical" في حين أن نفس اللفظ "متساو" في المرة الثانية كان بمعنى أنهما يتمتعان بنفس الحقوق. مثل هذا النمط من التزييفات شائع نسبيا، وإن لم تتوفر مهارة خاصة لتمحيص الحجج الواردة في هذا الخطاب، فسيكون من الصعب تعيين الخلل الماثل في كل حجة.

وبالإضافة إلى أن المقولات الزائفة تمثل المادة الأساس لدراسة المنطق الشعبي، فإنها توضح جوانب نفسية من التفكير. فميل أذهاننا إلى القبول بالمقولات الزائفة يشير إلى أننا نجد 'في المقابل' صعوبة إزاء المعلومات الكثيفة إن لم نتلق تدريبا مسبقا، أو -في

الحقيقة- إن لم نبذل جهدا -على وعي- في الإدراك المعرفي. ومثل ذلك نجده في أن من المستحيل علينا، أن نتصور شكل كافة المعلومات التي يمكن أن تتاح أمامنا (إذا شرعنا في صناعة قرار أو إصدار حكم). وما يترتب على ذلك مما يتملكنا من اتجاه نحو القبول بتوجه الاتصال الجماهيري المخطط له - عن قصد- أن يكون غامضا أو يصعب تفسيره، كما هو الحال بالنسبة لما سبق أن عرضناه من مقولات زائفة. وهناك خريطة أعدت؛ اعتمادا على بحث مختبري، في علم الإدراك المعرفي، تستخدم في شرح كيفية صناعتنا للقرارات بناء على المعلومات المقدمة لنا، وبخاصة عند ضغط الحاجة. إنها خريطة الإيعازات والتحيزات (Tversky and Kahneman 1974). وتقوم الإيعازات والتحيزات على معلومات معروفة لنا سلفا، أو جربناها بالفعل، أو سمعناها، أو شعرنا بها. وليس هناك ما يدل على أن المرء يرتب نفسه، متعمدا، على التسليم لإيعازات معينة. "وإنما، هي، تطرأ على البال ساعة أن يكون الإنسان في مهمة ما" (Gilovich and Griffin 2002, 4) وفي معظم المواقف تكون الإيعازات مفيدة، ومع ذلك فإنها يمكن أن تؤدي إلى أخطاء في منهج التفكير. ويشخص لنا كل من "تفرسكي" Tversky و"كاهنمان" Kahneman ثلاثة إيعازات يتم استخدامها عند إصدار الأحكام أو صناعة القرارات، هي: المماثلة *representativeness* والمتاحية *availability* والتثبيت *anchoring* والتكيف *adjustement* - وكل منها تلازمه مجموعة من التحيزات.

فإيعاز المماثلة يشير إلى الميل، في إصدار الأحكام إلى البناء على الدرجة التي يشبه فيها أحد العوامل عاملا آخر. فعلى سبيل المثال "فإن الدرجة التي يماثل فيها "س" لـ"ص"، تعتمد على الدرجة التي يشبه (س) بها (ص)". (Tversky and Kahneman 1974, 1124).

وقد قام نفس المؤلفين السابقين في دراسة أخرى، عام (1982) بتوجيه أسئلة يطلبان فيها من الذين طبقت عليهم الدراسة أن يحددوا، ما إذا كانت "ليندا" Linda صرافة (بنكية) رقيقة أم لا؛ بناء على أوصاف من صنع الخيال. وكانت الإجابة التي اختارها معظم أفراد الدراسة هي أن "ليندا" صرافة رقيقة. وفي هذا المثال فإن التشابه أوقع أفراد عينة الدراسة في التطابق المزيف - وهو الاعتقاد بأن تزامن حدثين أكثر احتمالا من حدث منفرد. وهناك تحيزات أكثر من ذلك نتيجة المماثلة، منها الثقة بقانون

العينة محدودة العدد (أي الاعتقاد بأن العينات العشوائية تمثل المجتمع الذي اختيرت منه العينة)، واستبعاد أو تجاهل حجم قاعدة المعلومات (أي التكرار النسبي للحدث)، وبناء عليه نتبنى توقعات لا تردد فيها (مثل توقع أن الحظ السعيد، سيعقب زوال الحدث السيء). ولو أننا قمنا بمراجعة موضوعية فاحصة للبيانات المتوفرة في هذه القضايا، فسيكشف لنا ذلك عن حقيقة الموقف الواقع على الأرض. وعلى سبيل المثال فإن الرجوع إلى الوسيط الإحصائي، سيبين لنا أن أعلى النقاط تتجه نحو التراجع إلى الاعتدال، مع مرور الزمن، ولذلك فليس هناك من سبب للاعتقاد بأن أي فترة زمنية من الحظ السيء، أيا كان مداها، سيعقبها فترة مماثلة من الحظ السعيد.

أما المتاحية Availability ففكرتها وفحواها أننا نبني أحكامنا على الأحداث الأسهل علينا معالجتها فكريا (Tversky and Kaheman 1974). فمن الأحداث ما يكون بين أيدينا الآن، حيث تسلط عليه وسائط الاتصال الجماهيري اهتمامها، أو أنها تلقى تعاطفا هائلا (*)، وينظر إلى ذلك جيجررنز Gigerenzer وزملاؤه على أنه الإيعاز الإدراكي(Recognition heuristic) (Goldstein and Gigerenzer 2002) بدلا من المتاحية؛ لكن كليهما يركزان على سهولة الوصول إلى المعلومات. وقد طالبت كثير من البحوث التي أجريت في هذا الصدد من المشمولين فيها إعطاء تقديرات بالأرقام. ومن أمثلة ذلك ما قام به ماكلفي(2000)Mckelvie من اكتشاف أن تقدير مرات تكرار أسماء الرجال و النساء، قد اعتمد على مدى شهرة الأسماء الواردة في القائمة التي وزعت عليهم. ولم يعتمد على الأرقام الحقيقية لأسماء الرجال والنساء المدرجين في القائمة. ولكن هذا الاعتماد يكون على عدد المشاهير منهم؛ نظرا لأن ذلك أسهل في استرجاعهم من الذاكرة مقارنة بالأسماء التي لا شهرة لها. وقد تسببت المتاحية availability أيضا في أخطاء ناتجة عن التحيز في نشاط الذاكرة الاسترجاعي، فالكلمات التي تبدأ بحرف "ر" مثلا ارتفع تذكرها عن الكلمات التي يجيء فيها الحرف نفسه، لكنه يقع ثالثا في ترتيب حروف

(*) مثال ذلك، قضية اغتيال" خاشقجي" حال اعداد ترجمة الكتاب الحالي(المترجمون)

الكلمة. ويحدث ذلك حتى لو كانت الكلمات التي يجيء فيها الحرف ثالثا أكثر عددا Tversky and Kaheman (1974). وهناك علاوة على ذلك، تحيز يأتي مصاحبا لمتاحية الإيعاز، وهو الربط الزائف بين أمرين، مما يمكن أن يؤدي إلى استبعاد المعلومات أو البيانات، التي تتناقض مع المعتقدات الشائعة، مثل: وجود علاقة قوية بين التشكك أو الريبة، وبين العيون ذات الطبيعة الخاصة لبعض الناس.

وثالث الإيعازات: هو المرتكز والتعديل فحواها أن تقدير الكميات المجهولة يمكن أن نستنتجه من تركيب الكميات المعلومة، ويشار إلى المعلومات المعلومة على أنها المرتكز (Tversky and Kahneman 1974). وهناك افتراض بأن التحيزات في التقدير تأتي أصلا من عدم كفاية التوجهات، التي يبحث بها المرتكز. وذلك يعني أنهم يصلون إلى تقديرات متقاربة مع مستوى هذا المرتكز. وعلى سبيل المثال إذا سئل الجمهور تعيين التاريخ الذي بدأ فيه رئيس الولايات المتحدة "جون ف كينيدي" تسلم عمله، فإن بعض أفراد عينة البحث، يمكن أن يبدؤوا من تاريخ اغتياله ثم يعودوا لما قبله. إن القول يقتضي، وفقا لـ إبلي وجيلوفيتش (2006) Epley and Gilovich، بذل المجهود. ويمكن التقليل من تأثير التعديلات المحاكية للمرتكز، إذا تم تشجيع الجمهور على أن يقوموا - بوعي- بتقدير لما يحتاجونه من تعديلات، وما هي المرجعية التي يستندون إليها فيما يكوّنون من أحكام. وفي النموذج الفكري المعياري الذي يكون المرتكز فيه من صنع أصحاب الخبرة، فإن التحذير من التوافق وضرورة تحاشيها، وكذلك تحاشي قبول المعلومات المبدئية أو الافتراضية التي تصب على الإنسان، وغالبا ما تكون غير صالحة، لا يحول بين الجمهور وبين القيام بتعديلات يشوبها النقص.

وتظهر "إبلي" و"جيلوفيتش" (2006) المشار إليهما سابقا إلى أن تأثير الإيعازات وما يصاحبها من تحيزات يمكن التقليل منها، أو تخفيضها. ويكمن التحدي هنا في إدراك أن الإيعازات، والتحيزات المصاحبة لها، ذات تأثير سلبي على التفكير. وهنا يعمل التفكير النقدي على الوقاية من هذا التأثير (.,West, Toplak, and Stanovich 2008). وهناك طريقة أخرى لحصر الأخطاء والتحيزات، وإدراك أنهما يسهمان أكثر من المقولات المختزلة في إخفاق العمليات العقلية، التي تجري فطرةً وحدسًا أو عمدًا (Kahneman and

Frederick 2005). ويمكننا من خلال هذا التصور أن نستنتج وجود نظامين للعمليات الفكرية، يتحركان جنبا إلى جنب: نظام سريع يعتمد على عمليات استراتيجيات كفء وأكثر تدبرا، ونظام بطيء يتحرك عندما تقتضي الحاجة إلى عمليات إدراكية شاقة. وخلاصة الأمر أن الاستدلال والتفكير يتضمنان عمليتين مستقلتين، كل منهما عن الأخرى، لكنهما يتكاملان بشكل واضح من منظور نظريات تزاوج العمليات الخاصة بإصدار الأحكام وصناعة القرارات (Evans 2003).

وبناء على ما تجمع من نتائج البحوث حول التزييفات والإيعازات والتحيزات، من مثل ما تناولناه هنا، فإن "كاهنمان" (Kahneman 2011) يرجح وجود نظامي عمل في المخ (نظام رقم 1) يعتمد على الإيعازات وهذا النظام يجهز المعلومات بسرعة؛ ليتيح الفرصة للاستجابة المباشرة، و "نظام رقم 2" يتسم ببطء وتدبر أكثر، ويتطلب مجهودا أكبر: كي يفعل مهام إدراكية أكثر تعقيدا. وتوصل الرجل من خلال عدد كبير من البحوث إلى أننا نميل إلى الاعتماد على نظام (1) الحدسي القابل للتحيزات والمزيفات، لأننا بعبارة أخرى ننزع بشكل كبير إلى هذه الإيعازات ولدينا القابلية للتحيزات والمزيفات. إننا نحب الانزواء في ركن فكري مريح. وهنا يكمن التحدي أمام المربين في تصميم تجارب التعلم، التي تحفز الطلاب على تجاوز هذا النزوع المتأصل في الطبيعة البشرية. وقد ساعدت الأبحاث الخاصة بالمزيفات والإيعازات والتحيزات في التعرف على العمليات المسؤولة عن أخطاء الفكر، كما ساعدت في تقدير صعوبة التفكير النقدي، وربما الأهم أي تشخيص أسبابها. ومع ذلك: فإن علم الإدراك المعرفي قد نجح في فتح أعيننا على سبل المعالجة لتلك القضايا.

سبل الوقاية من خلل التفكير

إن هناك اعتقادا سائدا بأن قدرات الإدراك الفكري يمكن لها، في بعض الحالات، أن تحيّد الانحياز. فوفقا لـ "ماكفرسون" و"ستانوفيتش" Macpherson and Stanovich (2007)، فإنه في الوقت الذي تبدو فيه القدرة على تجاوز الانحياز المعرفي في عمليات الاستدلال القياسي، ذات علاقة بالإدراك المعرفي، فإنه يبدو أن القدرة على تجاوز أو

تحييد الانحياز المتجذر (المتأصل)، أو النزوع إلى الاعتقاد فقط في المعلومات التي تؤكد المعتقدات الحالية، باعتبارها قدرة فكرية مستقلة. وهذا الافتراض، يرى أن هناك مسارب متعددة، تنطلق منها التحيزات والإيعازات؛ ولهذا فإن من الصعب أن نرسم أساليب؛ لإزاحة جميع الإيعازات والتحيزات، عند إعدادنا للكوادر البشرية؛ وبناء على الغنى الذي تتمتع به بحوث علم الإدراك المعرفي، فإن "هالبرن" Halpern (1998) ترى أن أعظم الأمور أهمية "أن يكون هدفنا المبتغى في تعليم التفكير النقدي هو غرس مهارات التفكير العابر للمساقات الدراسية، وإدراك الطالب أن له قدرة على توجيه تفكيره وتعلمه الذاتيين (451). كما ترى الباحثة أن تنمية المستويات الأعلى من التفكير، تعطينا مؤشرا على أفضل موضع للتدخل في عملية التفكير. وهذه الرؤية تتفق مع رؤية التعميميين (مثلا: Ennis 1989) الذين يرون أن التدريس النظامي والتدخل العام في عمليات التفكير العليا، هو أكثر المداخل فعالية لرفع مستوى التفكير النقدي. فكيف نخطو نحو تهيئة الظروف التي يكون التدخل فيها فعالا؟ تلك هي قضيتنا التالية:

هناك عدد من السبل، التي طرحت كطرق، يمكن بها تفكيك التفكير النقدي لعناصر، ومن ثم تتيح إمكانية تخللها أو إدماجها في المقررات. ويقترح "سكوت - سميث" (Scott - Smith 2006). أن تشتمل "استراتيجيات" التفكير النقدي على الخواص الجوهرية التالية:

1. تحليل الخطوة خطوة الخاص بعملية تفكير قياسي متأن (،يتم فيها جمع المعلومات للوصول إلى الحل).
2. المقارنة (أي إجراء مقارنة بين الواقعة الحالية، والوقائع السابقة المشابهة، واستخدام النتائج في تفسير المعلومات الجديدة.
3. الاستبصار (التصور الكلي)
4. الانبثاق الحر للأفكار (على سبيل المثال: العصف الذهني، علما بأنه يكون أكثر ملاءمة؛ عندما يكون نتاجا لفريق متعدد التخصصات) ثم أخيرا:
5. مزيج مما سبق (120).

وتبعا لما يقوله الرجل، فإن اشتمال هذه الاستراتيجيات -في أي تدخل بالتفكير النقدي- سيمكننا من الاستدلال المبني على قياس الفروض (أي: اختبار الفروض الناتجة عن الملاحظات، والتحرك بها نحو النتيجة أو التشخيص) ومقدرة متزايدة على تمييز الأنماط أو الفئات المختلفة (أي الاسترجاع الآلي – التلقائي - للمعلومات المستقاة من الوقائع السابقة). وفضلا عن ذلك؛ فإن النماذج الرائدة (أي مسائل تتشابه بعضها مع البعض، في عدد من الأوجه المشتركة) يمكن تطويرها ويمكن للمشاركين أن يبدؤوا فهما جديدا للواقعة الماثلة أمامهم (على أساس مراجعة ما سبق). ونعتبر أي واحدة من هذه النتائج ذات أهمية؛ لتفادي التحيزات والإيعازات، التي قد تؤدي إلى استنتاجات خاطئة، عند استقبالها لمعلومات جديدة.

وما يطرحه "سكوت-سميث" (Scott - Smith 2006) هنا مبني على تكييف تدخلاتنا، بحيث تكون ملائمة، نتيجة لفهمنا لعمليات الإدراك المعرفي الأساسية. وفي حين يركز الرجل على عملية تجهيز المعلومات، فإن "هالبرن" (Halpern) تركز أكثر على مهارات التفكير العليا، أو ما وراء الإدراك المعرفي، ثم قام باحثون آخرون، من جهة أخرى، بمراجعة سبل الإفادة من نظريات التعلم في الارتقاء بمستوى التفكير النقدي. من هؤلاء مثلا، "نوفاك" (Novak (2010, 21) الذي استند الى نظرية أوسوبيل في الاستيعاب Ausubel's assimilation (1963) ليظهر "الفارق بين التعلم بالاستظهار وبين التعلم الهادف". إذ يقوم التعلم الهادف على فرضية مسلم بها، أي بناء منظومة معرفية هرمية. وثمة خطوة مبدئية تم اتخاذها مسبقا، حيث تم رسم خريطة مفاهيم محوسبة؛ لاختبار مستوى معرفة الطلاب، ولم يتوقف الأمر عند ذلك، إذاجري تطويرها؛ لتكون أسلوبا للتعلم، يضع فيه الطالب يديه على المعرفة المطلوبة، ثم يكتشف العلاقة بين المعلومات الواردة فيها، الأمر الذي يتحقق من خلال التعلم الهادف أو الغرضي (Novak 2010). وتبعا لهذا المؤلف؛ فإن "التعلم الهادف" هو ذلك التعلم الذي يدمج المعلومات الجديدة، بعضها مع البعض، في شكل هرمي، يمكن للتفكير النقدي أن يتحرك من خلاله. ومن الممكن الآن -مع التقدم التقني الذي نعايشه- أن يتم انشاء خرائط المفاهيم "إلكترونيا"، وترسيخها في الأذهان؛ بشرط الحفاظ على بنائها الهرمي، وعلى الروابط

المؤشرة (الدالة) على العلاقات بين المفاهيم الواردة فيها (Novak 1998 cited in Vacek 2009). وفي مثل هذه البنية بتَظلُّمها هذا، ينبثق حل المشكلات الجديدة، الذي يمثل إحدى الخصائص المميزة للتفكير النقدي (Vacek 2009) ومن خلال هذا المنظور، يتضح لنا وجود سبل متعددة؛ لاستثمار النتائج، التي توصل إليها علم الإدراك المعرفي، في تعزيز التفكير النقدي، لدى الطلاب. ومع ما تمكنت فيه كل من هذه النظريات من وضع مخططات فعالة؛ للوصول إلى عمليات محددة لتعزيز التفكير النقدي، فإنه ما يزال أمامها تحديد الشكل المناسب للتدخل من خلال هذه العمليات في التطبيق.

وهناك بعض الأبحاث المبتكرة (راجع Lyle1958 كما استشهد بـ Williams, Oliver, Allin, Winn, and Booher 2003) التي أوضحت أن التعليم الفعال للتفكير النقدي قد يكون له -من وجهة نظر نفسية- علاقة بمواهب الطلاب. إذا قام "لايل (1958) Lyle" بالمقارنة بين آثار نهج حل المشكلات، وبين نهج المحاضرات في أداء مقرر علم النفس العام. وكشف الرجل عن أن نهج حل المشكلات اقتضى قيام الطلاب بالبحث عن الأدلة الملائمة لمعالجة المشكلات، التي طرحها عليهم القائم على التدريس، أما نهج المحاضرات الذي تضمن قيام القائم على التدريس بعرض متكرر لمشكلات مشابهة، لتلك التي وردت في نهج حل المشكلات، ثم أعطاهم الحل الممكن لها. وهنا، وجد الباحث أن الطلاب المتفوقين أكاديميا، قد حققوا تحسنا أفضل في مهارات التفكير النقدي، في ظل تطبيق نهج حل المشكلات. وفي المقابل وجد أن الطلاب الأقل مستوى قد تحسن تفكيرهم النقدي بشكل أفضل، في ظل استخدام نهج المحاضرات. وبناء على ذلك؛ فإنه يمكن القول بأن هناك تفاعلا محتملا بين النهج المستخدم في التعليم من جانب، وقدرات الطالب من جانب آخر. هذا التفاعل يؤثر على التفكير النقدي (Williams et al 2003, 220) وقد أظهر هذا البحث وجود تحسن ملحوظ في التفكير النقدي، في ظل استمرار هذا البرنامج، وما يتوفر خلاله من فرص لممارسة هذا النوع من التفكير.

مثال ذلك: ما يستطيعه مقرر، يعتمد في تطبيقه على فكرة تنفيذ مشروع ما، من إدماج آليات (أساليب) التفكير النقدي في الأنشطة المرتبطة بالمشروع. "وأن يكون توجهنا الرئيس، هو إظهار استخدام التفكير النقدي وتحركه خلال أنشطة المشروع وألا

بترك (أي التفكير النقدي) يُفهم باعتباره قيمة مضافة غير ملموسة لأداء هذه الأنشطة. Chance 1986; Harris and Clemmons, 1996, as cited in Williams et al. 2003,) .(222

ومما يلحق بذلك – أيضا - أن تدريس الكتابة "الأكاديمية" التي سلط عليها علم الإدراك المعرفي الضوء، يمكن أن يرصد لنا مواضع محددة، يمكن للتفكير النقدي التداخل من خلالها. وفي هذا الصدد يقدم لنا "باراميسوارام Parameswaram 2007" توضيحا للإفادة من الكتابة العامة (التعبير) في تدريس المنهج، بحيث تم بها دمج مهارات التفكير النقدي، من خلال تعلم المجموعات، ويتمثل ذلك في عملية تَعلُّم، تبني على عملية تفاعلية، في حل المشكلات. وتستغرق هذه العملية الطويلة زمن فصلٍ دراسي كامل على أن تتبع فيه سلسلة من الخطوات، على النحو التالي:

1. يقوم الطلاب باستكشاف قضايا تتعلق بالموضوع الرئيس، ويتعاونون في تحديد القضايا الفرعية المهمة، ويُنصَحون بأن ينجزوا كتابة بعض التعبير الحر، قبل الفصل الدراسي التالي.
2. يقسم الطلاب أنفسهم إلى فرق أصغر (تستمر حتى نهاية الفصل الدراسي) ويجرون مزيدا من النقاش، حول القضايا التي تم لهم طرحها.
3. يمنح الطلاب الفرصة ليتشاركوا داخل الفصل، فيما اختاروا أن يدونوه. ويفعلون ذلك بمحض رغبتهم، ولا يخصص لهذا النشاط درجات.
4. يقوم (طلاب) الفصل بمناقشة الموضوعات المهمة، ويرسم خريطة معرفية.
5. يتعلم الطلاب كيف يفكرون ويتأملون الموضوعات المطروحة ويتناولونها بالنقاش الجماعي.
6. عند نهاية المرحلة، يقوم الطلاب بإعداد ورقة متدرجة"graded" ويتلقون التلقيم العائد (التأثير أو الانطباع الناتج).
7. تتضمن الخطوة السابعة عرضا من الطلاب، للمصادر التي توصلوا إليها، بما في ذلك إقامة ورشة عمل حول المكتبة، ويناقشون تحديدا الألفاظ والمصطلحات

المفتاحية، التي استخدمت في التطبيق الذي أنجزوه سابقا. ويتلقى الطلاب تمهيدا؛ للتعرف على مفهوم "البيليوجرافيا" (الإعداد المنهجي لقوائم المصادر).

8. يتم توجيه الطلاب نحو استخدام المصادر السابقة الإشارة إليها في الفترة السابقة لبلورة أسئلتهم وتعبيراتهم والبحث عن أفكار حول المضوع أو ابتكارها.

9. تشجيع الطلاب على إعداد عرض تقديمي للمحتوى السابق الإشارة: إليه بشكل إبداعي (أغاني/ أفلام / ألعاب - إلخ) سواء بأنفسهم كأفراد أو ضمن عمل جماعي.

10. مرة أخرى نكرر: تشجيع الطلاب على الاستمرار في كتابتهم عن الموضوع وعن معالجته.

11. ورقة التقييم النهائي: وتسجل فيها جميع عناصر القضية المطروحة التي جرى عرضها أثناء الفصل الدراسي.

وقد وجد "باراميسيوارام" Paramewaram (2007) أن عملية الكتابة الحرة، تخفف من مخاوف الطلاب من التقييم (الذي تترتب عليه درجات). إن هذه العملية خلصت في جانب منها إلى تنمية مهارات التفكير النقدي عند الطلاب، لما تحقق لهم من فهم أعمق لقضية مهمة من خلال تنمية مهاراتهم في رسم خريطة المفاهيم، والبحث، والتآلف فيما بينهم. وهي ثلاثة مقومات لازمة لاكتساب مهارات رفيعة في التفكير النقدي. وهنا نعود إلى ما قررناه سابقا، أن هذا يمثل توضيحا جليا للسبل، التي يمكن بها لعلم الإدراك المعرفي أن يفيد في تعزيز التفكير النقدي، وذلك يحدث هذه المرة من خلال نهج خريطة المفاهيم (مخطط بالمفاهيم مزود بالروابط الدالة على العلاقات بينها).

نموذج "هالبرن" لرفع مستوى التفكير النقدي:

إن أحد المعالجات والنماذج التي سعت؛ لرفع مستوى التفكير النقدي من خلال الاعتماد على معطيات علم الإدراك المعرفي، يتمثل في مُجمل الجهد البحثي الذي قامت به هالبرن Halpern 2003 والذي كان له أكبر صدى. والواقع أن هالبرن صممت في البداية عام (1998) نموذجا ينبني على الدليل، متعدد الأوجه للتفكير النقدي، ليتشكل من خلاله مقرر للتفكير النقدي. ولم يكتف النموذج بوضع تصور لمهارات وطرق التفكير

النقدي، وإنما تضمن – أيضا - تطبيقا لتلك المهارات، والقدرة على التقاط الفرص الملائمة، وإمكانية رصد مؤشرات التقدم، وتشخيص نوعية التفكير.

مقومات نموذج هالبرن

في عام (1998) رأت "هالبرن" أنه لكي يعيش الإنسان، التفكير النقدي بشكل مناسب، فإنه لابد له من نزوع داخلي إلى ممارسته، وأيضا إلى تحليل ما يطرح أمامه. وهنا تضيف الباحثة الاستعداد disposition الذي يمثل تصورًا إيجابيا للتفكير النقدي، وإرادة الانهماك فيه، والرغبة، كذلك، في تكريس مقدار من الجهد المطلوب؛ لأداء الخطوات اللازمة لرفع مستوى هذه المهارة. وصاحب التفكير النقدي عندها له مواصفات تتمثل فيما يلي:

1. الرغبة في المشاركة في المهام الصعبة والمثابرة في أدائها.
2. التعود على إعداد الخطط، وكبح جماح الاندفاع.
3. المرونة والتفتح الذهني.
4. الرغبة في التخلص من "الاستراتيجيات" العقيمة سعياً للتقويم أو التصحيح الذاتي (Halpern 1998,452).

من هنا، فإننا نفترض أن الطالب الذي تتوفر له هذه المواصفات يصبح عندئذ قادرا على تنمية مهارات وقدرات التفكير النقدي، ويعني ذلك، أيضا، القدرة على التحليل وعلى المحاجة (الحوار بالحجج)، وعلى صناعة القرار وحل المشكلات، وكذلك القدرة على التفسيرات أو تقديم وجهات نظر بديلة؛ ومن ثم يستطيع أن يحكم -على علم- وأن يخضع الفروض للاختبار.

وهناك ما يطلق عليه تدريب في البنية (*training in structure*) ويقصد به القدرة على إدراك أو مراقبة الوقت الملائم لتطبيق المهارات، وتحديد السياقات الملائمة لإعمال التفكير النقدي (453). وهناك زاوية مفتاحية وهي القدرة على استحضار المعرفة، والمهارات، والنماذج والحالات المشابهة من خلال استعراض التجارب السابقة المختزنة في الذاكرة؛ لتكون ماثلة أمام الطالب، وهو بصدد معالجة المشكلة الطارئة (الآن). وبأي

المفهوم الأخير في نموذج "هالبرن"، وهو ما يطلق عليه "الربان" أو "الرئيس التنفيذي" (454) ألا وهو المراقبة من خلال ما وراء الإدراك المعرفي وتنظر "هالبرن" إلى مراقبة الإدراك المعرفي، على أنها القدرة على مراجعة مدى التقدم في أي من أنشطة التفكير النقدي، وتقييم مدى نجاح هذا النوع من التفكير في تحقيق الهدف المنشود، وأن يوجه ما يبذل من مجهود: وفقا لذلك. وترى "هالبرن" أن تعزيز ذلك يمكن تحقيقه من خلال "الأسئلة محكمة البنية؛ مما يشجع على تدبرنا لما تعلمناه (454).

ومما لاحظته "هالبرن" أيضا أن كثيرا من التربويين (المعلمين)، لا يضعون في اعتبارهم أسس علم الإدراك المعرفي، عند تحضير دروس التفكير النقدي وتخطيط مقرره. وأكدت أن طلاب المرحلة الجامعية الأولى، يعتريهم الضعف في تعميم مهارات وقدرات التفكير النقدي، وتستشهد بحالةٍ أيد فيها الطلاب وجود ظاهرة خارقة أو خرافية (راجع: Messer and Griggs (1989)). كما أكدت أن كثيرا من البالغين لا يستطيعون تعميم التفكير النقدي في البيئة الخارجية؛ بعيدا عن مؤسسات التعليم. وعلى سبيل المثال فإن غالبية البالغين يصدقون. بروج الحظ، كما أن معظم هؤلاء يعتقدون أنها مكتوبة من أجل ما يمر بهم ذاتيا من مواقف.

نموذج هالبرن في التطبيق:

هناك عدد من العوامل التي ينبغي أخذها في الحسبان؛ عند استخدام نموذج "هالبرن" في الواقع العملي (1998). أول هذه العوامل هو سمات الطلاب مثل: التفتح الذهني ومدى اكتساب الاستعداد للتفكير النقدي. وقد أكدت "هالبرن" وزملاؤها مثل: (Zeidler, Lederman, and Taylor 1992) على أهمية توفر اتجاه إيجابي نحو التفكير النقدي. وقد تضمن هذا الاتجاه، الانفتاح على الأفكار الأخرى، وتحدي الأعراف والتحيزات السائدة، والإيمان بأن هذا التحدي أمر محمود. ويمكن للاستعداد الراسخ، أن يساعد في التعرف على الكيفية التي يمكن بها ممارسة التفكير النقدي بالشكل المناسب.

وعلى أصحاب التفكير النقدي، أيضا، أن يتملكوا القدرة على تمحيص الحجج أو

الأدلة، وأن يتبينوا مدى علاقتها، وصلاحيتها، بالنسبة للقضايا المطروحة. وهذا النوع من التمحيص، ينطوي على شيء من المعرفة بتركيبة الحجج أو الأدلة، ومهارات التمييز بين الحقائق الثابتة والمعلنة، وبين الفروض، أو الاقتراحات أو التنبؤات. وعلى المفكر النقدي، أيضا، النظر في السياق اللغوي للحجة، لأن ذلك قد يكشف عن أن شيئا ما قد عرض على أنه دليل، في حين أنه مجرد تخمينات. وهذه المهارات في حاجة إلى تنشيطها ورفع مستواها، من خلال الممارسة المستمرة والمنتظمة. إن الممارسة التي تتم بالشكل المأمول، في كل ما يسنح من فرص، تحقق مزيدا من الخبرة ببنية الحجج؛ ومن ثم مزيدا من التحسن في المهارات (Ericsson and Charness 1994)

وقد يختار أفراد من الجمهور العام، أن يشاركوا النقاش داخل مجتمعهم، أو في الوسائط الجماهرية، أو أمام الحكومة متخذينها فرصا لممارسة تلك المهارات. وعلى سبيل المثال قام كل من McKendree Small, Stenning, and Conlon (2002) بتبيان أن هناك أسئلة عامة يجري طرحها مثل: "ماذا ينبغي على الحكومة أن تفعله لوقف موجة الهجرة؟" ويمكن أن يذهب التمحيص "فيسألون عن السؤال ذاته" (64) ويصبحون مفكرين نقديين ومن ثم يطرحون أسئلة بديلة مثل "وهل هناك حقا موجة من المهاجرين؟" وما هي المشكلات التي تحدثها موجة هؤلاء المهاجرين؟"

وإذا كان هذا حال بعض من الجمهور العام، فإن الأمر أيضا له أهمية في السياق العام للتعليم عموما، والأكاديمي خصوصا، ونعني بذلك، أن يكون هناك قدر كاف من الإحاطة بسياق الحجة أو الدليل. وهنا فإن فهم الكيفية التي يؤثر بها (أي السياق)على الأخرين، والتحيزات الوارد وقوعها داخل كل فريق من المشاركين في الحوار الجدلي أو المناقشات، وكل هذا يساعد في تقييم السياق، الذي يعرض فيه الدليل.

ولتيسير معرفة هذه الأمور، فإن أصحاب التفكير النقدي، عليهم أن يتعرفوا على أصحاب المصلحة Stake holders المشاركين في قضية جدلية معينة (بما فيهم المعارضون لوجهة نظر بعينها)، والمنافع التي قد تعود عليهم من التمسك بوجهة نظر محددة مسبقا. ومع أن هذه القضية لا يتفرد بها، أو لا يعود أصلها إلى علم الإدراك

المعرفي، فإن فهم خلفية الميل نحو إيلاء الاهتمام الكافي بالتصرف المبني على التحيز الذاتي، له أهميته في فهم السبل الأفضل لتنمية هذه المهارات.

إن إحدى الواجبات التي على تعليم، -أو التدريب على- التفكير النقدي أن يقوم بها، هو مساعدة الطلاب على الترفع عما لديهم من تحيز ذاتي، وأن يقاوموا الإيعازات او الإيحاءات (السلبية)، وهو ما يطلق عليه "البقع السوداء "blind spots "، الأمر الذي ضمنه "كاهنمان" في نظام رقم (1) الذي تم لنا مناقشته من قبل. وإذا كان من السهل أن يتحول الإنسان تلقائيا (أوتوماتيكيا) إلى الاعتماد على الإيعازات أو الإيحائيات، فإن عمليات ما وراء التفكير، يمكن تعلمها وإكسابها للطلاب كي يكونوا أكثر وعيا وحذرا، عند مواجهتهم للمشكلات. فحث الطلاب –مثلا- "على النظر إلى الجذور العميقة للمشكلة"، أو أخذ وجهتي النظر حول قضية "ما" في الاعتبار" (Willingham 2007) تمثل أجراس تذكير، يمكن أن تعين الطالب خلال إجرائه تحليل المشكلة (Novick and Holyoak (1991

ويقوم أصحاب التفكير النقدي باستخدام "استراتيجيات" تفاعل فكري، يتمكنون خلالها، من مراجعة ومراقبة نوعية تحليلهم للجديد من المعلومات. إن اكتساب الطالب للقدرة على استخدام ما وراء التفكير النقدي، يمكن أن يحرك أسئلة حول التحيز النابع من الذات، وعن مدى ملاءمة المعلومات، التي تم تجميعها. وهنا يمكن لنموذج المراقبة الذي وصفته "هالبرن" أن يدفع نحو إعمال أكثر للتفكير النقدي.

وقد طرح مؤلفون آخرون - بناء على نموذج "هالبرن" – اقتراحات طرق لتعليم التفكير النقدي. فمثلا قام "ڤان جيلدر" Van Gelder (2005) بوضع سلسلة دروس لتعليم التفكير النقدي. وهو يرجح أن يقوم معلمو التفكير النقدي،باستخدام علم الإدراك المعرفي؛ لتشكيل برنامجهم التدريبي. وفي بداية الأمر يذكرنا الرجل بأن التفكير النقدي، واكتسابه والتعبير عنه، ليست من المسائل الفطرية. إن قوة الإدراك الإنساني تتأتى من بحثنا عن الأنماط أو النماذج المماثلة، والتجارب السابقة، ورواية القصص؛ لاستخدامها جميعا في نُظُم أفكارنا (Shermer 2002). فالتفكير النقدي عمل يتطلب

جهدا. وعلينا أن نحث الطلاب على الارتفاع بمستوى استعدادهم، الذي رجحت "هالبرن" (1998) أنه ضروري؛ لإعمال التفكير النقدي. أما "فان جيلدر" فيرى أننا في حاجة إلى الاستعداد، والرغبة والقدرة على بذل المجهود، في استخدام فكرنا النقدي.

ويتفق "فان جلدر" مع "هالبرن" تماما في مفهومها الخاص بالمهارات، التي يتطلبها التفكير النقدي في التطبيق. وإذا أردنا أن نتأكد من أن الطلاب قد اكتسبوا هذه المهارات، فلابد أن نوفر لهم الفرص الكثيرة لممارستها، بدلا من الأنشطة القائمة على الاستظهار.

ولكي تكون ممارسة التفكير النقدي محققة للغاية المرجوة، فإنها يجب أن تتم بالوصف الذي يطلق عليه "جلدر" وأخرون، "متعمدة deliberate ". وتبعا "لإريكسون وتشارنس" Ericsson and Charness (1994)، مما توصلا إليه بالنسبة لاكتساب المهارات، فإن الممارسة المتعمدة، تتطلب أن يكون الطلاب على وعي، بأن هذا النشاط يهدف إلى تنمية مهاراتهم، ومن ثَمَّ استثارة (أو تحفيز) عمليات ما وراء الإدراك المعرفي المتفاعل. ويركز النشاط عندئذ على تحسين أداء المهارات، والتدرج في الواجبات، ويتيح الفرص؛ لإعادة إجراء الأنشطة البسيطة، قبل الدخول إلى مهام معقدة، أو أكثر صعوبة، مما يفسح المجال للحصول على خرجين في مستوى ملائم لمهارات ما وراء التفكير. وتعتمد عملية التحسين التدريجي – أيضا - على توجيه مباشر وانطباع، مؤازر.

وقد تناولت "هالبرن" و"جلدر" مسألة التحول هذه في إرشاداتهما لاجراء عملية التفكير النقدي، أتت في معرض حديثهما عن السبب، في كون تنمية مهارات التفكير النقدي الملائمة والمرنة (القابلية للتعديل...) مسألة صعبة التحقيق. وهناك مثال توضيحي على تلك الصعوبة، نجده في دراسة أجريت على القدرة على التحول (Novick and Holyoak 1991) حيث تم عرض الحلول والخطوات الأساسية لأربع مسائل رياضية؛ بناء على عملية استدلال متشابهة. وكانت إحدى هذه المسائل تدور حول ترتيب صفوف من النباتات ،ثم سئل الطلاب بعد ذلك، عن حل مشكلة ترتيب أربعة صفوف من فرقة موسيقية. ويعتمد حل هذه المسألة على نفس عملية الاستدلال بالمسألة الأولى. فإذا بإجابات الطلاب تسفر عن قدرة 19% فقط من الطلاب على اكتشاف التشابه بين

تكوين المسائل أو المشكلات، والنجاح في تطبيق الاستدلال السليم على المشكلة الجديدة.

وذهب كل من "ماكندري" وزملاؤه (McKendree and Colleagues 2002) إلى أنه في الوقت الذي يركز فيه معظم التعليم" الرسمي" على كيفية تطبيق نماذج (رموز أو بدائل للأفكار والموضوعات) المشكلات، فإنه لا يولي اهتماما كافيا، للتساؤل حول الكيفية التي يتم من خلالها اختيار النماذج المختلفة، للمواقف - أيضا - المختلفة. كما أنهم يذهبون إلى أن التفكير النقدي، لا يتوقف دوره عند اختيار النماذج الملائمة، بل يشتمل – أيضا - على تقييم مدى الإفادة، التي تتحقق من النماذج المختلفة، وتقديم تفسير مسبب؛ لتفضيل أحدها على الأخرين، وهذه الطلاقة في اختيار النماذج؛ تجعل الفرصة سانحة للطلاب أمام التحول إلى الأفضل، ويسجل أيضا طلاب الجامعة الذين يظهرون قدرتهم على الاختيار وتبريره، درجات أفضل في اختبارات القدرات الاستدلالية المنطقية، وحل المشكلات

علم الإدراك المعرفي والتفكير النقدي والتعليم العالي

لقد توصلت البحوث، التي أجريت حول الوسائل المختلفة لدعم التفكير النقدي إلى خليط من النتائج، فبعضنا يُغلي من قدر خريطة المفاهيم والعلاقات فيما بينها، التي يعدها الطلاب (في مقابل تلك التي يعدها القائمون على التدريس) باعتبار أنها مؤشر على قدرة فكرية أكثر تفوقا لدى الطلاب.

(Daley, Shaw, Balistrieri, Glasenapp, and Piacentine 1999). وبناء على تحليل ثمانية عشر تقريرا منشورا (أخرجت في تسع عشرة دراسة منفردة - احتوت أربع عشرة خريطة منها من إعداد الطلاب). فقد تبين عند مراجعة استخدام خريطة المفاهيم في الفصول وجود انطباع إيجابي، إزاء إنجاز الطلاب وتوجهاتهم (Horton, Mcconney, Gallo, Woods, Senn, and Hamelin 1993) ومع ذلك فإن إمكانية تعميم ترجمة خرائط المفاهيم إلى إجراءات في التطبيق، مازالت بعيدة عن الوضوح. وقد أفاد "هورتون وآخرون" Horton et al (1993) أن المجال الموضوعي (المادة الدراسية) وموقع الدراسة،

لهما تأثير على مدى التحسن. فعلى سبيل المثال: حين استخدمت خرائط المفاهيم في مهام طبية علاجية بدلا من الأدوات التقليدية، فإن خريطة المفاهيم لم تحدث تحسنا يذكر في أي من مؤشرات التفكير النقدي (Wheeler and Collins 2003) وهناك دراسات خاصة بالإدراك المعرفي أوضحت – أيضا - أن التلقيم العائد (أو الانطباع لدى المستقبلين) وكذلك الدعم المتوفر، يمكن أن يؤثر على نمو المهارات عند الطلاب. أما "دويك" وريبكي (Dweck 1975; Dweck and Reppucci 1973) فقد قاما بدراسة عينة تتكون من مجموعات من صغار الطلاب. وقد وجدا أن بعض الطلاب منظّرين متصلبين، يعتقدون أن كفايتهم الفكرية، مركبة من سلسلة من المهارات التي يمكن رفع مستواها بزيادة الجهد. وكلما زاد المجهود، ارتفع مستوى الذكاء. وهؤلاء الأطفال، يسعون إلى أداء المهام التي تتيح فرصا للتعلم. وعلى الجانب الآخر قام "دويك" وزملاؤه بدراسة مجموعة أخرى على عكس الأولى يطلق عليهم منظرون ذاتيون (entity theorists). وهؤلاء يرجعون ناتج إنجازهم إلى القدرة الفطرية، ويرون أن الذكاء من المناقب العامة الثابتة، التي لا يمكن زيادتها ببذل المجهود بين الدرجات الدنيا من الذكاء. وهؤلاء لا يسعون إلى المهام التي تقتضي التحدي، ومواجهة احتمالات الخطأ. وإذا لم تؤخذ هاتان المقاربتان للطلاب في الحسبان، فإن من الصعب وضع استراتيجية محكمة، مبنية على دليل من التجارب العملية للإفادة من التلقيم العائد (انطباع المستقبلين) أو مؤازرة الاستمرار في الأداء. والأمر الذي ترجحه هذه الدراسات أن الطريق الذي يمر عبره علم الإدراك المعرفي؛ ليصل إلى الطلاب في الفصول، ليس سهلا، ولا يخفي علينا أن نتائج إجراء البحوث التجريبية على أرض الواقع ما زالت موضع أخذ ورد بين الباحثين والممارسين. وهنا يكمن التحدي في تطبيق معطيات علم الإدراك المعرفي.

لقد تتبعت المناقشة السابقة العديد من الطرق التي يمكن بواسطتها استخدام نتائج علم الإدراك المعرفي - وبخاصة منها الأبحاث الخاصة بالإيعازيات والتحيزات - للوصول إلى تعليم أفضل للتفكير النقدي من خلال خريطة المفاهيم، وما وراء الإدراك المعرفي، وهكذا. ومع وجود إمكانية لتطبيق إجراء أبحاث تجريبية بهذه الطريقة، فإن علينا أن نكون على حذر، عند محاولة تطبيق أبحاث الإدراك المعرفي، أو علم الأعصاب،

مع طلابنا في قاعات الدرس (راجع أيضا: Bruer 1997). فمع أن علم الإدراك المعرفي يمكن، حقيقية، أن يلقي الضوء على العمليات الفكرية الأساس، فإنه من المهم أن نأخذ في الاعتبار خصائص السياق، التي تعمل ضمن إطارها مؤسستنا التعليمية، وظروف الطلاب الذين نعني بتعليمهم، ومجال التعلم، الذي يولي وزنا لمنظور السياق الذي يتم فيه إعمال التفكير النقدي. إن الرحلة من التجريب إلى قاعة الدرس رحلة طويلة ومحفوفة بالصعوبات. وهناك صعوبة خاصة تحيط بإحكام جميع العوامل، التي تجعل التدريس في الفصل قادراً، على استيعاب أي تطبيقات من مستجدات العلوم المتصلة بالفكر. إن هذه القضايا في مجموعها مفادها أن الاستفادة من علوم التعلم، بما فيها علم الإدراك المعرفي في أي مرحلة تعليمية - هي - عملية تتطلب خطوات كثر وأنها مثار حوار مستمر بين الباحثين والممارسين (Lodge and Bosanquet 2014). ويبدو أن هذا الحوار ما يزال في بداياته الأولى.

خاتمة

مع الصعوبات التي عرضناها فيما يتعلق بتطبيق معطيات علم الإدراك المعرفي، في التعليم العالي، فإن لدينا هنا من الأمثلة ما يدل على أن هناك مكاسب ملموسة قابلة للتحقيق، من خلال استيعاب مزيد من أبحاث علم الإدراك المعرفي، عملية التدريس، خلال مرحلة التعليم العالي. وقد استبانت إمكانية استخدام نتائج تلك الأبحاث على نطاق واسع من خلال ملاحظة مظاهر عدة، جرى رصدها في نطاق بيئة تجريبية. فمثلا ذهب "بجورك" Bjork (1994) في بحث له بعنوان: المصاعب المحببة Desirable difficulties . إلى أن مواقف التعلم الأكثر تحديا، تحقق إنعاشا للذاكرة، وكذلك اختبار "روديجر" (راجع مثلا: Roediger 2006،Karpicke) حيث أفاد أن إعادة اختبار محتوى من المعرفة عند التزود بها ، يحقق – أيضاً - انعاشا أكثر للذاكرة،وقد اتضحت قوة هذا الاستنتاج عندما تم تطبيقه في بيئة تعليمية. وقد قام كل من Dunlosky, Rawson) Marsh, Nathan, and Willingham 2013) بالمراجعة الفاحصة للدلائل، التي تم اثباتها من جانب علم الإدراك المعرفي، والتي يمكن استخدامها لتعزيز عملية تدريس

التفكير النقدي على نطاق واسع. وإذا كان علم الإدراك المعرفي يمكن أن يفعل ذلك مع التفكير النقدي، فإن نتائج هذه الدراسات يمكن أن تساعدنا –أيضا- في الكشف عن زيف بعض التلفيقات السائدة في التعلم والتعليم، مثل فكرة أن لكل طالب "أسلوب خاص للتعلم" Learning Style" (راجع مثلا: Hansen and Correll) ومعنى ذلك أن إمكانية الاستفادة من النتائج، التي توصل إليها علم الإدراك المعرفي، لتحسين التفكير النقدي في التعليم العالي- مثلما هو الحال في قطاعات أخرى تعليمية -أمر واضح للعيان، ولكن أن يتم تحقيق ذلك كاملا في التطبيق فذلك، مالم يتحقق بعد .

ويبدو أن النهج الأفضل لبلورة تصميم مقرر، يرفع من مستوى التفكير النقدي، هو الانتهاء من المناقشات الجدلية حول التعميم والتخصيص. ومن ثمَّ فإنه يمكن للتربويين أن يتبنوا تعديلا مدروسا بعناية، والانتقال بنتائج البحوث التي تشخص الآليات المعروفة بأنها تفلفل الفكر الرشيد. وبهذه الطريقة، فإنه يمكن لعلم الإدراك المعرفي أن يساعد في فهم الإيعازات والتحيزات، التي تقود إلى التفكير الكثير - لكنه ليس بالضرورة فعالا - في مختلف المقررات الدراسية، أو في السياقات المهنية. وهنا فإنه، أي -علم الإدراك المعرفي- يعيننا على فهم أين يذهب التفكير في الاتجاه الخطأ؛ حتى لا نقوم، ببساطة، بإدخال التعليم المنضبط في المنطق الشعبي الشائع، فإنه يحولنا مباشرة إلى معالجة مواقف، يبدوا فيها منطق الطلاب وقد توافق(أو استراح) مع الاختزالات العقلية، من خلال منهج صمم على أساس أن دعامته الرئيسية، هي الدليل أو البرهان.

المصادر

Bjork, R. A. 1994. "Memory and Metamemory Considerations in the Training of Human Beings." In Metacognition: Knowing about Knowing, edited by J. Metcalfe and A. Shimamura. Cambridge: MIT Press.

Bruer, J. 1997. "Education and the Brain: A Bridge Too Far." Educational Researcher 26 (8): 4–16.

Burton, L. J., Westen, D., and Kowalski, R. 2012. Psychology. (third Australian edition). Brisbane: John Wiley & Sons.

Chance, P. 1986. Thinking in the Classroom: A Survey of Programs. New York: Teachers' College, Columbia University.

Daley, B. J., Shaw, C. R., Balistrieri, T., Glasenapp, K., and Piacentine, L. 1999. "Concept Maps: A Strategy to Teach and Evaluate Critical Thinking." Journal of Nursing Education 38 (1): 42–47.

Davies, M. 2006. "An 'Infusion' Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate." Higher Education Research and Development 25 (2): 179–193.

Davies, M. 2011. "Introduction to the Special Issue on Critical Thinking in Higher Education." Higher Education Research and Development 30 (3): 255–260.

Davies, M. 2013. "Critical Thinking and the Disciplines Reconsidered." Higher Education Research and Development 32 (4): 529–544.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., and Willingham, D. T. 2013. "Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques: Promising Directions from Cognitive and Educational Psychology." Psychological Science in the Public Interest 14 (1): 4–58.

Dweck, C. S. 1975. "The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation of Learned Helplessness." Journal of Personality and Social Psychology 31: 674–685.

Dweck, C. S., and Reppucci, N. D. 1973. "Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in Children." Journal of Personality and Social Psychology 25: 109–116.

Ennis, R. H. 1989. "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research." Educational Researcher 18 (3): 4–10.

Epley, N., and Gilovich, T. 2006. "The Anchoring-and-Adjustment Heuristic." Psychological Science 17 (4): 311–318.

Ericsson, K. A., and Charness, N. 1994. "Expert Performance—Its Structure and Acquisition." American Psychologist 49 (8): 725–747.

Evans, J. S. 2003. "In Two Minds: Dual-Process Accounts of Reasoning." Trends in Cognitive Sciences 7 (10): 454–459.

Gilovich, T., and Griffin, D. 2002. "Introduction—Heuristics and Biases: Then and Now." In Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment, edited by T. Gilovich, D. Griffin and D. Kahneman. Cambridge: Cambridge University Press. 1–18.

Goldstein, D. G., and Gigerenzer, G. 2002. "Models of Ecological Rationality: The Recognition Heuristic." Psychological Review 109 (1): 75–90.

Halpern, D. 1998. "Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring." American Psychologist 53 (4): 449–455.

Halpern, D. 2003. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Hansen, L., and Cottrell, D. 2013. "An Evaluation of Modality Preference Using a 'Morse Code' Recall Task." Journal of Experimental Education 81 (1): 123–137.

Horton, P. B., McConney, A. A., Gallo, M., Woods, A. L., Senn, G. J., and Hamelin, D. 1993. "An Investigation of the Effectiveness of Concept Mapping as an Instructional Tool." Science Education 77 (1): 95–111.

Kahneman, D. 2011. Thinking, Fast and Slow. London: Allen Lane.

Kahneman, D., and Frederick, S. 2005. "A Model of Heuristic Judgement." In The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning, edited by K. J. Holyoak and R. G. Morrison. Cambridge: Cambridge University Press.

Lodge, J. M., and Bosanquet, A. (2014). "Evaluating Quality Learning in Higher Education: Re-Examining the Evidence." Quality in Higher Eduction 20 (1): 3–23.

Macpherson, R., and Stanovich, K. E. 2007. "Cognitive Ability, Thinking Dispositions, and Instructional Set as Preductors of Critical Thinking." Learning and Individual Differences 17: 115–127.

McKelvie, S. J. 2000. "Quantifying the Availability Heuristic with Famous Names." North American Journal of Psychology 2: 347–357.

McKendree, J., Small, C., Stenning, K., and Conlon, T. 2002. "The Role of Representation in Teaching and Learning Critical Thinking." Educational Review 54 (1): 57–67.

McPeck, J. 1981. Critical Thinking and Education. New York: St. Martin's Press.

Messer, W. S., and Griggs, R. A. 1989. "Student Belief and Involvement in the Paranormal and Performance in Introductory Psychology." Teaching of Psychology 16 (4): 187–191.

Monaghan, P., Stenning, K., Oberlander, J., and Sonstrod, C. 1999. "Integrating

Psychometric and Computational Approaches to Individual Differences in Multimodal Reasoning." In 21st Annual Cognitive Science Society Conference, Eds: 405–410. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.32. 2687 & rep=rep1&type=pdf.

Moon, J. 2008. Critical Thinking. An Exploration of Theory and Practice. Abingdon: Routledge.

Moore, T. 2011. "Critical Thinking and Disciplinary Thinking: A Continuing Debate." Higher Education Research and Development 30 (3): 261–274.

Novak, J. D. 2010. "Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations." Journal of e-Learning and Knowledge Society 6 (3): 21–30.

Novick, L. R., and Holyoak, K. J. 1991. "Mathematical Problem Solving by Analogy." Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition 17 (3): 398–415.

Parameswaram, G. 2007. "Inclusive Writing in a Psychology Class." Journal of Instructional Psychology 34 (3): 172–175.

Plous, S. 1993. The Psychology of Judgment and Decision Making. New York: McGraw Hill.

Roediger, H. L. I., and Karpicke, J. D. 2006. "Test-Enhanced Learning: Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention." Psychological Science 17: 249–255.

Scott-Smith, W. 2006. "The Development of Reasoning Skills and Expertise in Primary Care." Education for Primary Care 17: 117–129.

Shermer, M. 2002. Why People Believe Weird Things: Pseudoscience, Superstition, and Other Confusions of Our Time. London: Souvenir Press.

Stenning, K., Cox, R., and Oberlander, J. 1995. "Contrasting the Cognitive Effects of Graphical and Sentential Logic Teaching: Reasoning, Representation and Individual Differences." Language and Cognitive Processes 10 (3–4): 333–354.

Tversky, A., and Kahneman, D. 1974. "Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases." Science 211: 1124–1130.

Tversky, A., and Kahneman, D. 1982. "Judgments of and by Representativeness." In Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases, edited by D. Kahneman, P. Slovic, and A. Tversky. Cambridge: Cambridge University Press. 84–98.

Vacek, J. E. 2009. "Using a Conceptual Approach with Concept Mapping to Promote Critical Thinking." Journal of Nursing Education 48 (1): 45–48.

van Gelder, T. 2005. "Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science."College Teaching 53 (1): 41–46.

West, R. F., Toplak, M. E., and Stanovich, K. E. 2008. "Heuristics and Biases as Measures of Critical Thinking: Associations with Cognitive Ability and Thinking Dispositions." Journal of Educational Psychology 100: 930–941.

Wheeler, L. A., and Collins, S. A. 2003. "The Influence of Concept Mapping on Critical Thinking in Baccalaureate Nursing Students." Journal of Professional Nursing 19 (6): 339–346.

Williams, R. L., Oliver, R., Allin, J. L., Winn, B., and Booher, C. S. 2003. "Psychological Critical Thinking as a Course Predictor and Outcome Variable." Teaching of Psychology 30 (3): 220–223.

Willingham, D. T. 2007. "Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?" American Educator 31 (2): 8–19.

Zeidler, D. L., Lederman, N. G., and Taylor, S. C. 1992. "Fallacies and Student Discourse: Conceptualizing the Role of Critical Thinking in Science Education." Science Education 76 (4): 437–450.

الفصل الرابع والعشرون
ما وراء الإدراك المعرفي والتفكير النقدي
دعائم تربوية

بيتر اليرتون
Peter Ellerton

مقدمة

لا شك أن هناك رغبة ملحوظة على نطاق واسع، في أن يكون التفكير النقدي واحدا من عوائد التربية (التعليم). ومن النادر أن تجد مؤسسة تعليمية، لا تدرج بعض المهارات النقدية في قائمة مزايا أو مناقب خريجيها. ومع ذلك فإن ما يحدث في غالب الأحوال أن التفكير النقدي يحظى بالحديث وبالتعاطف في تخطيط المنهج، إلا أن المحتوى يعجز عن تحقيق ذلك على أرض الواقع. إنه أصبح كالقطة Cat Cheshire [*] في المنهج، تتبناه كل المقررات، لكنه لا يكتسب بالشكل المرجو في أي منها.

إن معظم محاولات فهم، أو تعريف التفكير النقدي - إن لم يكن كلها- تنحو إلى تجميع سلسلة من مهارات الإدراك المعرفي، وربما تضيف بعضا من الاستعدادات الإيجابية، لما ينبغي أن يكون عليه سلوك صاحب التفكير النقدي المثالي. فالتعريفات السريعة للتفكير النقدي، التي تمت - من خلال أخذ عينة صغيرة- تشخصهم على أنهم

(*) هي قطة شهيرة في مغامرات أليس في بلاد العجائب Alice in Wonderland للمؤلف Leviv Carrol مشهورة بابتسامتها المستفزة التي تبقى ماثلة حتى في حال غيابها. (المترجمون)

أولئك الذين يجمدون تقييم ما يعرض عليهم (Ennis 1964,599) والذين يستطيعون اختبار تفكيرهم الذاتي بواسطة المعايير والمقاييس (Paul 2001) ويتفاعلون إيجابيا مع المفاهيم (Paul 2001)، ويمكنهم الكشف عن العلاقات المؤكدة التي تربط بين الأقوال أو المزاعم (Mulnix 2010, 467).

ومن الصعب على الإنسان أن يتخيل استبعاد أي من تلك الأفكار، بحجة أنه لا علاقة لها بالمفاهيم الشائعة للتفكير النقدي. وليس من أصحابها، ولا من غيرهم من الباحثين، على الأرجح، من يجادل في تصنيفات أو تقسيمات الآخرين. كما لا يوجد من يتهمهم بالإخفاق في بلورة مفهوم محدد للتفكير النقدي. وعلى ذلك فإن التفكير النقدي ينظر إليه من خلال مفهوم واسع جدا. وليس معنى ذلك أن هناك افتقارا للدقة، حيث أن كثيرا من الباحثين قام بتشخيص المهارات الفعالة بتفصيل واضح (Facione, 1990).

فما هي القضية إذن؟ قضيتنا تنبع من أن الشبكة رميت لمدى أوسع من اللازم، للدرجة التي أصبحت فيها تعريفاتنا فضفاضة: مما يحول بينها وبين تسليط ضوء ساطع على المضمون التربوي. كما أن الافتقار إلى فهم أكثر عمقا، وأكثر اتساقا للتفكير النقدي، يجعل من الصعب أيضا على التربويين أن يبلوروا مأتى أو مدخلا لصناعة أو تكوين مفكرين نقديين.

ولن أركز كثيرا في ورقتي هذه، على سلسلة المهارات الإدراكية التي ينظر إليها باعتبارها مكونات التفكير النقدي (مثل: الاستدلال والتحليل والتقييم والتعليل... إلخ). إنما سأقوم بدرجة أكبر بالتركيز على دور ما وراء الإدراك المعرفي خلال تفكيرنا النقدي. إن ما وراء التفكير، كما في تعريفه المتداول، هو التفكير حول التفكير. ومع ذلك فإن هذا التعريف المبسط، لا يلقي ضوءا كافيا على ما نعتبره ظاهرة إدراكية معقدة. ومن جانبي فسأقوم، لهذا السبب، بوضع نموذج لما وراء الإدراك المعرفي، تتشكل خطوطه، من خلال وضعه الوظيفي. وآمل بناء على ذلك أن يكون النموذج المشار إليه مثمرا من زاويتين: تتمثل أولاهما في الارتقاء بفهمنا للتفكير النقدي، بينما تمدنا ثانيتهما بمبادئ تربوية واضحة، يمكن على ضوئها، توجيه تصميم التجارب التعليمية، وإجراء تقييمها.

وسأقوم باستخدام نموذجي، هذا، لـ"ما وراء الإدراك المعرفي" في اقتراح نموذج آخر للتفكير النقدي، يكون فيه ما وراء الإدراك المعرفي مكونا داعما وتكامليا، ولكنه لا يكتفي بذلك، بل يتيح الحد الأقصى من الاستخدام الفعال لأي مجموعة من المهارات، ويمد بالخبرة في التفكير النقدي، التي يمكن استدعاؤها وتطبيقها عبر المقررات الدراسية والمواقف الحياتية، وسوف أركز أيضا على الجوانب التقييمية للتفكير النقدي ذلك التركيز الذي يحفزني داخليا على أن أطلق عليه: اسم : نموذج التقييم ما وراء الادراكي للتفكير النقدي The metacognitively Evaluative.

وبناءً على ما توصلت إليه من مفهوم للتفكير النقدي، يستوعب المهارات الإدراكية، وكذلك مهارات ما وراء المهارات الإدراكية، والاستفادة من ذلك في إرساء مبادئ تربوية بناءة، فهأنذا أعرض أمثلة لتحقيق تلك المبادئ، التي بالإمكان تطبيقها في سياق معظم المجالات أو التخصصات.

ما وراء الإدراك

يقع ما وراء الإدراك المعرفي ضمن المفاهيم التي تعاني، مثلها في ذلك مثل التفكير النقدي، من عدم التحديد الدقيق، ولذلك فإنه يصعب المجازفة بعزل دوره من هامش الانتباه إلى المركز، كأحد مناقب التفكير النقدي. ومن ثم فدعنا نعطي نظرة طائر سريعة، لما يمكن أن تكون عليه الكيفية التي يفهم بها ما وراء الإدراك. وفي موازاة ذلك نلقي بنظرة مماثلة لما يمكن أن يقال حوله باعتباره استراتيجية تربوية خصبة.

فمفهوم ما وراء الإدراك ليس مجرد التعرف على مكوناته (أو ماهيته). إنها قضية مع يتشكل، هل نفهمه على أنه إحساس، أو مجموعة مهارات إدراكية، أو استراتيجية محكمة، أو إدارة كلية للذات؟ كما أن هناك جدلا يثور حول اعتبار بعض المفاهيم مثل الانضباط الذاتي في وضع التابع، أم أنها ضمن المكونات العضوية لما وراء الإدراك (Veenman, Van Hout-Wolters, and Afflerbach 2006).وما تزال هذه الأسئلة، بصفة عامة، قيد الدراسة ضمن علم الإدراك، وما يزال البنيان الهرمي للعلاقات بين هذه الأفكار بعيدا عن الوضوح. وبالرغم من هذا الغموض، فإن ما وراء الإدراك، يجيء

ذكره على نحو منتظم ومتكرر في أدبيات (الإنتاج الفكري) للتفكير النقدي (راجع على سبيل المثال:

Chaffee, McMahon, and Stout 2004; Elder and Paul 2001; Mulnix 2010; Petress 2004; Scriven and Paul; Van Gelder 2005 للاطلاع على طيف من المفاهيم والمواقف)

وقد يعود ذلك، إلى رغم أنه ليس هناك ما يشير إلى التطابق بين ما وراء الإدراك وبين الذكاء، فإن الواقع يشهد ربطا بين ما وراء الإدراك، أو مهارات الوعي بمكنونات النفس والانضباط الذاتي، وبينه (أي الذكاء)، في تحسن المخرجات أو العوائد التعليمية. ولذا فإن فينمان، على سبيل المثال Veenman (2006,6) أفادنا بأن "المعدل المتوسط من القدرات العقلية يسهم بتحقيق 10% (عشرة في المائة) في متغير التعلم؛ بينما مهارات ما وراء الإدراك تنفرد بتحقيق 17% (سبعة عشرة في المائة) في ذلك المتغير".

والحقيقة إن احتمال إسهام مهارات ما وراء الإدراك في النجاح في الدراسة الأكاديمية، أمر سهل علينا توقعه، إذا سلمنا " بأن صاحب مهارات ما وراء الإدراك، يعرف كيف يتعلم؛ لأنه على وعي بما لديه من معرفة، وبما يجب أن يفعله كي تزداد حصيلته من الجديد فيها." (Wilson and Bai 2010, 270). أما كيف ينفذون ذلك، فإن المفترض أن يكون هذا دور المجال أو الموقف. ففي سياقهما ينبغي أن يتوفر لدى الطلاب فهما لاستراتيجيات ومهارات ما وراء التفكير، حيث يتضمن ذلك معرفة كيف يتم التطبيق، ومتى يكون التوقيت مناسبا.

ويبدو أن الأمر الذي يلقى توافقا في خضم المناقشات الدائرة، حول ما وراء الإدراك هو عنصر الـ"ما وراء meta" الوارد في التسمية، والذي يعني أننا نبتدع تمثيلا لتفكيرنا، وبخاصة ذلك الذي يجري في "حالات التفكير الأولي للنشاط الذهني first-order mental states" (Fletcher and Carruthers 2012,12) وتتمثل هذه الحالات في المرادات والمعتقدات، بما في ذلك المعتقدات الخاصة بتصديق بديهيات المعرفة التي نبني عليها للتحرك نحو عملية الاستدلال، وصولا إلى الاستنتاجات أوالسلوكيات (الأفعال) المباشرة. وعلى الجانب

الأخر، فإن ذلك هو نفس ما نسلكه عندما نقوم بتمثيل القدرات العليا، التي قد تدور حول الكيفية التي تتفاعل بها هذه القدرات، بما فيها ديناميات عملية التعلم، وإعمال العقل. خذ مثلا على ذلك: عندما نتصور كرسيا فإننا نبتدع تمثيلا في الذهن لما هو عليه. ويمكن أيضا أن نتمثل في الذهن حقيقة أن أقدامنا تقرحت نتيجة للوقوف طيلة اليوم. وإذا أخذنا هذين التصورين في الحسبان، فإننا يمكن أن نبني تمثيلا أو تصورا آخر مؤداه: أن الكرسي يستخدم لإراحة الأقدام من الضغط الواقع عليها، وهكذا حتى نقرر الأخذ بالفعل المناسب. وإذا كان لنا أن نذهب أبعد من ذلك، فإنه يمكننا أن نفكر في تصورات عديدة للكراسي، ثم نقوم بالبحث عن تصور موجود لعملية تقييم، نقرر من خلالها، أي الكراسي أفضل للوفاء باحتياجاتنا، التي لا تتحمل الانتظار. أما باتباع المنطق فقد نتمكن من ابتداع تصور ذهني لقضية جدلية صالحة للاستدلال القياسي.

والقضية ليست، على الجانب الآخر، قضية استحضار واع لتصورات القدرات العليا لمكانتها في ذاتها، كما يبدو الأمر ببساطة؛ ذلك أنه يمكننا قيادة سيارة حافلة بمنظومة متقدمة ومعقدة من "تمثيلات" القدرات العليا، بما فيها استشراف المستقبل، وأساليب تقدم الأداء، بينما لا نجد لها صدى قويا لدى إدراك إنساني محايد لا يلقى ذلك عنده أصلا انتباها. إن استخدام مصطلح "ما وراء الإدراك" لمجرد امتلاك كل من تمثيلات القدرات الأولية والقدرات العليا، بينما قد لا تتوافر قدرات التوصيف الواعي التي تعبر عن مفهوم المضمون التربوي الثري. ذلك التوصيف الذي يعدل ويوائم -عن وعي- بين تفكيرنا إزاء غاية محددة من منظور تحقيق الاستفادة القصوى - من جانب، فضلا عن تقييم الطريقة العملية، من خلال مقارنتها بأخريات - من جانب آخر. وبناء على ذلك فإني أرى أننا بحاجة إلى "امتلاك" هذه التمثيلات، والوعي بقيمتها حتى نصبح من أصحاب ما وراء الإدراك المعرفي. وعلينا -أهل التربية والتعلم- أن نتوصل إلى تعريف لما وراء الإدراك الذي يلازم الخطوات بمعلومات أوفر وبإعمال فكري أكثر: إن ما وراء الإدراك يستدعي التمثيلات الذهنية، ومثل هذه التمثيلات وما تنطوي عليه من تفاعلات تصبح من القضايا التي تنتظر الدراسة.

ومن جانبي، فإني لا أدعي أن تعريفي هذا تشخيص مثالي للحالة الفكرية هذه، كما

لا أعنى أن تشخيصا أكثر تفصيلا لن يضيف جديدا لعلم الإدراك. ومع ذلك سأحاول أن أوضح كيف أن استخدام هذا التشخيص (أو ما قد يكون تركيزا له على جانب ما) له تطبيقاته التربوية، التي ينبثق عنها رؤى ثاقبة في الوصول إلى ذوي تفكير نقدي أفضل. وهذا الذي أقول يشير إلى طريقة تفكير أكثر تعقيدا، وفي ذات الوقت فإننا يمكن أن نصل إلى نفس الغاية من خلال استخدام فكرة، يعود أصلها إلى الفلسفة، أكثر منه لعلم الإدراك. وليس معنى ذلك تجاهل هذا الأخير. وإنما يعني التوجه إلى صياغة مفهوم لما وراء الإدراك، يتواءم مع مستويات وظيفية متنوعة. ذلك أنه مع أن علم الإدراك يعزز فهمنا لما وراء الإدراك ويسعى إلى ذلك باستمرار، فإن ذلك قد يظل متوافقا مع هذه الوظيفة عالية المستوى. ويشبه هذا الأسلوب ما تتيحه فكرتنا عن السياسة من القدرة على التخطيط للوفاء باحتياجاتنا في الانتقالات، على الرغم من أن السيارات بحكم طبيعتها الخاصة نهمة للتغيير عبر الزمن. فإنه يمكن تحقيق تقدم في استخدام ما وراء الإدراك باعتباره مفهوما أصيلا في الفهم الوظيفي، في الوقت الذي يواصل فيه فهمنا العلمي لطبيعته في التنامي.

ويوفر لنا تطوير دينيت (1983)Dennet واستخدامه للموقف المتعمد Intentional stance بلورة لفهم قضية التركيز على الجوانب الوظيفية لما وراء الإدراك، تعد أكثر جدوى مما تقدمه لنا دراسة العمليات الإدراكية، التي يقدمها علماء الإدراك. فالموقف المتعمد يمثل الأداة التي يتم تبنيها لشرح المنظومات المعقدة (سواء تلك الحيوية - البيولوجية - أو غيرها) من خلال ربطها بالرغبات والحاجات والأهداف والطموحات، وذلك باعتبارها عوامل لها تأثيرها (Dennet 1998,496)

وينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار أن الموقف المتعمد يعني أن تلك الحالات states ، كما نطلق عليها تعد نتيجة لنظرة المرء إلى مكانه في المجتمع، والهدف الذي يسعى إليه من خلاله. ويفترض أيضا أنه يمتلك القدرة على الرشد وكذلك على تشخيص المسار الذي عليه أن يتجنبه. وبهذا يمكن القول أن التفاعلات النشطة للتمثيلات تتجلى من خلال الحركة والسرعة نحو غاية محددة. فنحن نتخذ الموقف المتعمد تلقائيا تجاه الآخرين، لأننا بطبيعتنا نترقب كيف سيتصرف الآخر؛ لتحقيق مكسب ما، أو للحصول على

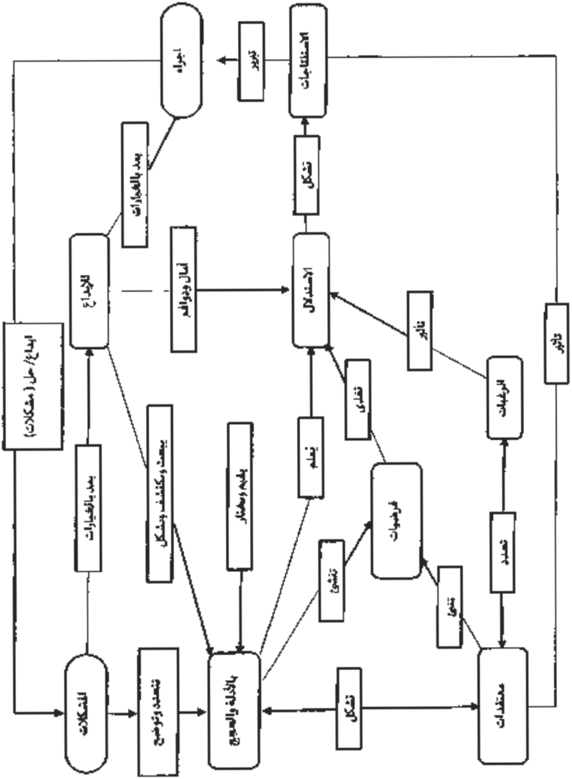
معلومة، أو حتى خداعنا. وهنا يفيد "الموقف المتعمد"، في التنبؤ بالسلوك الذي يمكن أن يتخذه هذا الأخر. إننا نحقق ميزة قيمة بدرجة عالية عندما نستنتج ما قد يصدر عنهم من أفعال في المستقبل بناء على فهم مقاصدهم.

ويمكن أن نتحلى بما وراء الإدراك إذا تبنينا الموقف المتعمد إزاء الذات - أي تطبيق هذا الأخير داخليا على النفس، بنفس الدرجة التي نطبقه بها على الآخرين. فبمراجعة دوافعنا، ومعتقداتنا،ورغباتنا وأفكارنا، نصبح، نحن، موضع التطبيق، مثلما يقوم الآخرون بنفس الدور، أي التطبيق على أنفسهم، حتى يمكننا أن نتوقع أو نخطط لمجريات الأحداث في المستقبل.

ومن خلال ذلك يمكن لتمثيلاتنا (تصوراتنا) الذهنية أن تغدو صريحة. بناء عليه تتخذ موضعا للدراسة مما يحقق أمرين، أولهما فهم أفضل لما يدور في الذهن، وثانيهما، مترتب عليه، ألا وهو القدرة على توجيه منظومة نوايا الإنسان وعزائمه. إن هناك خللا في التطابق بين الموقف المتعمد للإنسان داخليا (إزاء الذات) وبين الموقف المتعمد له إزاء الآخرين.

ولكي نصل إلى فهم أفضل لهذا التصور الذي يمثل الحالات الذهنية، فإنني أعرض هنا من خلال الإيضاح 1/24 تصورا للعمليات الفكرية قمت بتجربيه خلال –مقررات التفكير النقدي؛ لتعزيز ما وراء الإدراك ومساعدة الطلاب على المراجعة الفاحصة لتفكيرهم. وقد اطلقت عليه مخطط التمثيلات الذهنية وتفاعلاتها البينية (Mental Representaions and their interactions) أملا به أن يجعل التشبيه بصورة الرنين المغناطيسي (Magnetic Resonance Imaging) الصورة أوضح، فتظل في ذاكرة الطلاب.

إن هذه الأداة ستتيح للطلاب أن يكوّنوا صورة عن مجريات تفكيرهم إذ أنها تستوعب في رسمها العمليات غير الخطية العابرة (المؤقتة) والمتكررة التي يتشكل منها تفكيرنا حول قضية ما. ولست أفترض في هذا المخطط الخاص بتمثيلات العمليات الذهنية وتفاعلاتها البينية، أنه قاطع فيما يصوره، أو أنه يغطي كل شيء، إنه مجرد شكل من أشكال المخططات التي تعين في تحليل التفكير النقدي. ومن ثم فإنه يمكن تصميم عدد من المخططات المشابهة بحيث تتلاءم مع السياقات التربوية المختلفة.



شكل 1/24 التمثيلات الذهنية وتفاعلاتها - أداة لتشخيص التفكير

لاحظ: أنه لا وجود لنقطة بداية محددة.

إن من خصائص هذا المخطط أنه يغطي أبعد مما يعد من ضرورات التفكير النقدي (فإنه يشتمل مثلا على "الإبداع" كأحد المقومات التي تؤخذ في الاعتبار) إذ يؤكد على أن مثل هذه المحاكاة تتوافق مع الموقف المتعمد، في أنها تستوعب أوضاعا مثل: المعتقدات والأهداف والرغبات،فضلا عن استيعابها للكيفية التي يمكن أن تسهم بها تلك الأوضاع في إعمال الفكر. كما أنه يأخذ بأيدي الطلاب للتعبير الواضح عما ينطوي عليه تفكيرهم، وإلا فإنه سيظل حبيسا في رؤوسهم.

إن القيام بوضع تصورات لعمليات التفكير أمر شائع، الأمر الذي يحقق منافع تربوية لها قيمتها. وقد ثبت أن رسم خرائط للمحاجات أو المناظرات تظهر فيها الروابط بين الأدلة، والمسلمات والأفكار والنتائج، له تأثيره الفعال في تنمية مهارات التفكير النقدي (Van Gelder2005,45) وفي الوقت الذي تركز فيه خرائط المناظرات على مهارات التفكير، فإن الشكل الذي يمثله إيضاح 1/24 يوسع المعالجة لتتضمن العوامل المؤثرة على المنازعات، والتي يتم تطبيقها في حالات الموقف المتعمد.

ما وراء الإدراك والتفكير النقدي

دعنا أولا نستكشف العلاقة بين ما وراء الإدراك وبين التفكير النقدي، ونتوقف أيضا للنظر في المهارات الإدراكية، التي غالبا ما تكون مصاحبة لهذا الأخير. لقد أعدت الجمعية الفلسفية الأمريكية بناء على استفتاء منهجي قامت به إحدى اللجان، ما توافق عليه الخبراء حول المهارات والاستعدادات الفعالة المكونة للتفكير النقدي فيما يعرف بتقرير دلفي Delphi Report. وتتضمن المهارات الإدراكية الرئيسية والفرعية التي تم الاتفاق عليها (راجع تلخيصا لذلك عند: فاسيون Facione 1990) وهي كالتالي:

1. التفسير (التصنيف، وفك الرموز، والإفصاح).
2. التحليل (الفحص والتشخيص).
3. التقييم (وزن المقولات والحجج).
4. الاستدلال (تفنيد الأدلة، والبدائل المستوحاة) وبلورة النتائج.
5. الشرح (البيان أو التقرير، والتبرير، والعرض)

6. الانضباط الذاتي (المراجعة الفاحصة للذات وتصحيح ما يلزم)

وفي الوقت الذي ينظر فيه إلى تلك المهارات، على أنها إنتاج تمثيلات عقلية، أو على الأقل تقع ضمنها، فإنني أرجح أن آخر هذه المهارات، أعني الانضباط تبرز الضرورة التي يتبوؤها ما وراء الإدراك في التفكير النقدي. ذلك أن المراجعة الفاحصة للذات (وهي مهارة متفرعة من الانضباط الذاتي) لا يمكن تحققها إلا من خلال نموذج التقييم ما وراء الإدراكي للتفيكر النقدي الذي مر بنا من قبل، واعتبار أن الأمور التي يجري فحصها تدخل ضمن التمثيلات الذهنية والعلاقات التي تربط بينها.

وإني أرجح أن المهارات المتبقية تتجلى، بشكل أفضل، في نموذج ما وراء الإدراك وبعبارة أخرى فإن ماوراء الإدراك يتميز عن المهارات الأخرى سواء كانت نوعا من التفكير، أو اتخذت شكل الإدراك. ولنتذكر، لتوضيح الفكرة، أن ما وراء الإدراك، يتضمن الاستحضار الواعي للتمثيلات الذهنية. وتتطلب المهارات من رقم 1 إلى 5 التي أوردناها في الفقرة السابقة التعامل مع تلك التمثيلات الذهنية، حتى على اعتبارها هي ذاتها - أي المهارات - من التمثيلات المذكورة. ويمكن معالجة المهارات الإدراكية، حتى مهارة التقييم منها، لوغاريتميا حيث تكتمل حلقات الدائرة بالتلقيم (الأثر) العائد وعرضها في خرائط تدفق. وفي الوقت الذي يكون فيه صاحب التفكير متمكنا من تطبيق مثل هذه المهارات، فإنه ينبغي ألا تتجاوز تطبيقاته لها قدرة برنامج الحاسوب. ويعد التفكير النقدي ما وراء إدراكيا، طالما أننا نرغب في تمييزه وممارسته، بعيدا عن التفكير اللوغاريتمي. بل إننا نذهب إلى أكثر من ذلك فنعتبره <u>ما وراء ادراك تقييمي</u> meta cognitively evaluative، ما دامت القدرة على المثابرة في مراقبة واختيار وتقييم المهارات الإدراكية الذاتية تعد معيارا أساسيا من معايير الشخصية الناقدة. إن العنصر التقييمي يعد أساس " التصحيح أو الإصلاح correction" الذي يتضمنه البند رقم 6 من البنود التي عرضناها في الصفحة السابقة. فمما لا خلاف عليه أن على المرء أن يقوم بعمليتي التقييم، ثم التصحيح بتطبيق معيار مستخدم للتقييم لتمثيلاتنا الذهنية. أما بالنسبة للتقييم والتوجيه فإني ألفت النظر إلى أنهما ليسا منعزلين، فكل منهما ضروري، وكل منهما مكمل - حقيقة- للآخر. إن تقييم التفكير يعني أن نقيمه وفق المعيار الخاص به وهنا يقتضي

تطبيقه توجيه التمثيلات، ثم نجيئ للتفكير، ككل. فنجد أن الإدارة الواعية للتفكير تقتضي توجيهه نحو غاية. وإن تحديد الغاية والسبيل الموصل إليها أمران لا غنى عنهما عند إجراء التقييم. ومن ثم فإن ما وراء الإدراك التقييمي يعني بدرجة ما، إدراة أو توجيه المرء لفكره.

تجريب ما وراء الإدراك

غالبا ما ينظر إلى التفكير النقدي على أنه ينصب على كيفية التفكير أكثر مما هو عن ماهية التفكير (راجع مثلا: Mulinix 2010). وهناك الكثير مما يمكن إضافته في هذا الصدد. فالتفكير النقدي ينصب بتعبير رايل (1970) Ryle. على معرفة كيف، أكثر من، معرفة ماذا. ويمكن أن نلاحظ على الفور استخدام أداة الاستفهام "كيف" واستخدام "ماذا" يشير إلى طبيعة المعرفة موضع السؤال؛ مع أن اللغة الإنجليزية تتيح استخدام مصطلحات بديلة تصلح للتمييز بينهما، كما ستبين لنا في الأمثلة التي منها: أن معرفة كيفية العزف على البيانو تختلف عن معرفة الضغط على المفاتيح المصدرة للصوت. إذ يمكن القول بصفة عامة أن المعرفة بالكيفية تمني التجريب، بينما المعرفة بالماهية ليست كذلك. وهناك إحدى مقاربات التفكير حيال ذلك، تنظر إلى أن معرفة الماهية تطرح أسئلة يستنبط منها، معرفة صدق أم زيف المعرفة المفترضة، بينما العزف على البيانو ليس افتراضا، إنه واقع ملموس.

وتقسيم المعرفة على هذا النحو يعد مخالفا في الغالب للتقسيم المستخدم في التربية أو التعليم. إذ التقسيم الشائع فيها مبني بدرجة أكبر على التمييز بين المعرفة والمهارة، مثل اعتبار أن "المعرفة" هي المحتوى المسلم بصدقها أما "المهارة" فهي تتمثل في القدرة على تطبيق هذه المعرفة. وهذا لا يتطابق في تقسيم المعرفة بشكل معقول مع التقسيم المعروف بمعرفة الماهية ومعرفة الكيفية. لماذا؟ لأنه إذا نظرنا إلى التحليل الكيميائي الذي يمكن افتراض، جدلا، أنه تطبيق للمعرفة (معرفة عن: خلط العناصر، والتفاعلات، والإجراءات الكيميائية الأخرى المشابهة)فإنه يمكن أيضا اعتبارها معرفة احتمالية أو افتراضية قابلة للمعالجة خوارزميا- والحقيقة أن ذلك ما تقوم الحواسيب

بشكل روتيني. ومؤدى ذلك بالنسبة للتفكير النقدي أن معرفة الكيفية التي يتم بها التفكير في نموذجي- مخطط رقم 1- ليس معرفة افتراضية (لأن معرفة الكيفية التي تعد وتدار بها التمثيلات الذهنية ليس بمعرفة افتراضية). مثلها في ذلك مثلما أن الطريقة التي نعرف كيف نحافظ بها على توازننا عند ركوب دراجة، ليست معرفة افتراضية. ولا يعني هذا عدم وجود معرفة افتراضية أو احتمالية. ففي كل من معالجة التمثيلات الذهنية وركوب الدراجة، علينا أن نعرف أن هناك أمورا بعينها موثوق بها، ويتوجب علينا، كذلك، أن نعرف أن هذه التمثيلات موجودة وأن هناك بعض القواعد التي تحكم حركة تفاعلها، وكذلك علينا أن نعرف أن البدالات تمدنا بحركة التقدم إلى الأمام، وأن الجاذبية الأرضية حاضرة، لكن هذه المعرفة الاحتمالية، لا يمكن بأي حال أن تكون كافية لإنجاز المهمة.

وإني شخصيا، أرى أن الوجه المسلم به للتفكير النقدي، والتوجه الجاد لإدارة أو تهيئة التمثيلات الذهنية نحو غاية، هي في ذاتها، واحدة من تلك التمثيلات وكلها أمور تعد ضمن دائرة ما وراء الإدراك. إن ما في وسعنا ملاحظته هو تجربة تشغيل التفكير ما وراء إدراكيا، تلك التجربة التي تستدعي الانتباه وتوجه التفاعل البيني للتمثيلات الذهنية. وهذا الذي يحدث يماثل تماما ما تمدنا به معرفتنا بالكيفية التي يتم بها ركوب الدراجة من تجربة واعية. إنها السمات التي يمكننا استحضارها، وكذلك، أيضا خوض تجربة أن نكون ما وراءإدراكيين، تعد واحدة من الخصائص المعروفة بقابليتها للاستحضار أو الاستدعاء. ووفقا لهذا الفهم فإن التفكير النقدي يصبح أبعد من أن يكون تجميعا لمهارات إدراكية، وأقرب كثيرا لكينونته حرفة، وفي ذلك فإنه يشبه التقنية الإغريقية، أكثر مما هو مجرد علم معرفي. وطالما أننا كأصحاب تفكير نقدي نقوم بعمليات التحليل، والتدليل والتبرير، والتفسير، عند عزفنا على البيانو أو ركوبنا للعجلة، على أنه تجريب وليس مجرد تطبيق خوارزمي، فإننا نربط بين المهارات الإدراكية معا، مايجعل منها تجريبا هو التقييم الماوراثدراكي لما نقوم به. ولست مفترضا في ذلك أن تشغيل البيانو أو ركوب الدراجة يتحتم أن يمارس ما وراء إدراكيا، وهو ليس كذلك، حقيقة، في أغلب الأحوال. إن الذي أفترضه أن المعرفة الناتجة عن التجريب والملموسة

على أرض الواقع حول هذه الأمور، هي من نوع المعرفة التي لدينا عن التفكير عند معرفة كيفية ما يجري في طبيعته التقييمية الماورائدراكية.

دعنا الآن نعرض مثالا على التفكير النقدي، المستند إلى التقييم الماورائدراكي. وقد وقع اختياري على العزف على البيانو وركوب الدراجة كحالتين لاستخدام المعرفة الافتراضية، والأخرى المسلم بها. وهنا فإني أزعم أن كون المرء يقيّم ماوراءإدراكيا، يعد أيضا اتخاذ موقف إزاء استخدام المعرفة الافتراضية والأخرى المسلم بها. وفي هذا الصدد سأقوم بإجراء مقارنة قضيتنا المطروحة هي استخدام كلا النوعين من المعرفة. وعلى حد ما أعلمه من خبرتي في إجراء المقارنات أن المقارنة تصبح قوية إذا كانت المقارنة (وهي في حالتنا هذه استخدام نوعين من المعرفة) ضمن حالات الخواص الأخرى فيها، مختلفة تمام الاختلاف. ففي الوقت الذي يستخدم فيه عازف البيانو المعرفة الاحتمالية عن النوتة الموسيقية وعن الإيقاع أو الجوانب المادية الأخرى من لوحة المفاتيح، وراكب الدراجة يستخدم المعرفة، المسلم بها التي تزيد على مجمل حجم معرفتها الاحتمالية. ومع أن المعرفة الاحتمالية، وتلك المسلم بها مختلفتان تماما في الحالتين، فإنهما يستخدمان معا في كلتيهما. ولقد أتاح لي هذا الاختلاف في خصائص الحالتين، أن أكون على ثقة أكبر في تطبيق هذا التمييز بينهما على الحالة الثالثة من ما وراء الإدراك. ويتمثل ما فعلته هذه المرة في استخدام المعرفة الاحتمالية–التي يتأكد فيها التشابه عندما تكون الخاصة المتشابهة ثابتة في مواقف تختلف فيها الخصائص الأخرى- مع المعرفة المسلم بها حول كيفية رصد وتحليل أوجه الشبه في الوصول إلى النتائج. وقد استعنت في رصدي وتحليلي هذا، عن قصد، بجوانب من المفاهيم التي أردت أن أناقشها، وبلورتها للوصول إلى الهدف أي اختيار أمثلة: وجمعها معا، ومحاولة ربطها بإحكام، ومن ثم تقييم النهج الذي طرحته.

إن استعمال عبارتي "مهارات التفكير العليا" و"حل المشكلات" يتم في الغالب بشكل تبادلي، أو مصاحبتين للتفكير النقدي. وعليه فإنه ينبغي أن يستحضرا في السياق الذي يستخدم فيه نموذج التفكير الماوراثي للتفكير النقدي. وقد ذهبت بالفعل، إلى أنه لا يمكن اعتبار أن مهارات التفكير العليا، مماثلة للتفكير النقدي، ما لم توجد حاجة إلى

الاستحضار الواعي لتمثيلات (تصورات) مهارات التفكير العليا، وطالما أنها ليست ما وراء إدراكية بالمفهوم الذي نعنيه هنا. ومهما يكن من أمر فإن مهارات التفكير العليا تعد عنصرا لا غنى عنه في التفكير النقدي. ولكي تبرز تمثيلات هذا النوع من التفكير ونفهم وتوجه تفاعلها لتصبح جزءا من التقييم الموراءإدراكي، وبالتالي جزءا من التفكير النقدي، فإن إجراء نقاش مع الطلاب حول مهارات التفكير العليا يصبح مكونا ضروريا في بناء شخصية المفكر النقدي، وهو أحد الضرورات التي سأتناولها بالتفصيل في الجزء الثاني من هذا الفصل. ويصل بنا المقام هنا إلى القول: إن من المهم أن نفهم أن هذا التشخيص لمهارات التفكير العليا، على أنه ليس هو التشخيص الوحيد، فهو يوصف في أحد تشخيصاته بأنه متمم للتفكير النقدي (راجع مثلا: Lewis and Smith 1993). وللنظر إلى مهارات التفكير العليا كما يتمثل في نموذج التقييم الماوراثي للتفكير النقدي وكيف تبدو أكثر اندماجا مع هذا الأخير، وتدعم الأعمدة التي تنبني عليها العملية التربوية، الأمر الذي سأتناوله فيما بعد بالتوضيح. أما بالنسبة لحل المشكلات فهو مصطلح غامض. ويبدو عرضة لكثير من التأويلات. إذ تتسع سلسلة تعريفات "المشكلة" لتشتمل على التفسير العضوي للمشكلات الذي يقدمه "ديوي" باعتباره معادلا للحل القيامي للمسائل الرياضية (الحسابية)، ومن ثم فلا يعد قابلا للتعريف القاطع الذي يتفاهم به الوسط الأكاديمي. إذ يمكن حل المشكلات -عبر هذه التعريفات- من خلال رد فعل عكسي تلقائي، أو تفكير حدسي أو إيعازي، أو لوغاريتمي، أو بتفكير نقدي. ولعلي أزعم بأنه في نموذج التقييم الماوراثي للتفكير النقدي لسنا في حاجة إلا إلى تشخيص المشكلة على أنها نقطة يمكن فيها تطبيق مهارات الإدراك. ففي النموذج سابق الذكر، كما يتضح جزئيا في مخططات MRI، تصبح القضية جزءا من مجموعة تمثيلات ذهنية يتم معالجتها بشكل متكرر. وعلى ما في هذه الفكرة من الأهمية فإنها لا تحتاج أن تصنف على أنها ليست للاستخدام العام.

وقد سبق لي الإشارة إلى اعتبار ما وراء الإدراك نوعا من الموقف المتعمد إزاء الذات. ولا يعني ذلك استدعاء لوعي الإنسان بذاته، مترجما بمفاهيم محددة ووصلها بسلوكه فحسب، وإنما أن يجعل أيضا هذه المواقف المتعمدة وما يربطها من علاقات موضع

مساءلة. ومثل هذا المنظور يضع ما وراء الإدراك بدرجة أشد في قلب التفكير النقدي، كنموذج للتفعيل الذي يحقق الاستفادة القصوى من المهارات الإدراكية. كذلك يعني تجهيز التمثيلات الذهنية، وعندما يتم ذلك ما وراء إدراكيا وتقييما، فهنالك يحدث التفكير النقدي.

وفي إيجاز فإن المداخل المفتاحية لنموذج التقييم الماوراني هي:

1) الإدراك هو التجهيز الموجه (ليس بالضرورة عن وعي) للتمثيلات الذهنية
2) ما وراء الإدراك هو الاستحضار الواعي لتمثيلات المرء الذهنية وتجهيزها (لاتخاذ موقف متعمد إزاء الذات).
3) يمكن للتمثيلات الذهنية وتجهيزها أن توجه وتقيم عن وعي.
4) كي تفكر نقديا، كن مقيّما ما وراء إدراكيا.
5) أن تفكر نقديا، ينطوي، في جانب منه، على معرفة مسلم بها.

مقتضيات تربوية

إن تطبيق نموذج التقييم الماوراني للتفكير النقدي بمجرد أنك تفكر نقديا، لا يعني أنك على ما يرام. الكمال. فالتمثيلات الذهنية قد تنقصها الدقة أو تتعرض للتناقض، أو قد تتسم القواعد المتبعة لتوجيهها أو إدارتها بمستوى ضعيف من الكفاية، أو الأخطاء، ناهيك عن أن تكون المعايير المستخدمة للتقييم غير مقنعة أو غير صالحة. وهذا معناه أن هنالك الكثير مما علينا أن نتعلمه والكثير مما علينا أن نعرفه عن التفكير نقديا.

وإن من ميزات نموذج التقييم الماوراني للإدراك أن هناك مقتضيين (عمودين) تربويين ينبثقان بشكل طبيعي من التعريفات التي تدور حوله: أولهما: الحديث والتخطيط بلغة الإدراك. وثانيهما: الانتقال من التركيز على تعلم وتقييم المعرفة إلى مرحلة وضع التساؤلات. وسأعالج ذلك - فيما يلي - مشفعا بتعليلاته ومبرراته، وموضحا الكيفية التي تتمثل فيها علاقتها مع نموذج التقييم الماوراني للتفكير النقدي، وما هي الخطوات التي على المعلمين أن ينفذوها تيسيرا للتطبيق. وسأعطي أمثلة. فيما بعد،

لكيفية تطبيق هذه المبادئ من خلال تجارب تعلم متنوعة، وكذلك من خلال أدوات تقييم متنوعة:

1. *اجعل حديثك وتخطيطك بلغة الإدراك.* كثيرا ما يقوم المعلمون من الذين لم يلتحقوا بالعمل بعد، بعرض لمخططات وموجزات مفصلة إلى حد كبير لما سيفعلونه في مسار دروسهم التجريبية على كاتب هذه السطور. ومن منظوري فإن ما يفعله المعلم لن تكون له الأهمية، أو قل المتعة، إلا بقدر ما ينعكس ذلك على فكر الطلاب، وبخاصة فيما يتصل بتشغيل قدراتهم الإدراكية. ووفقا لنموذج التقييم الماوراثي، فإن بناء أصحاب التفكير النقدي، ينبغي أن، يبدأ بالاهتمام بتفعيل الإدراك وتنميته، بهدف إكساب الطلاب أنفسهم الدراية اللازمة بهذا النشاط. إن الإنسان لا يستطيع أن يصل إلى الوعي بالتمثيلات الذهنية للآخر إلا بالتعبير الواضح عنها، ومن سبل تحقيق ذلك أن نخلع على هذه التمثيلات أسماء، وأن نقوم باستخدام هذه الأسماء عند حديثنا عن الإدراك. ومعنى ذلك أن تستخدم التمثيلات الذهنية، وأن تحدد أسماء للكيفية التي تجري بها عمليات تجهيزها، وأن يكون ذلك مستوعبا بصفة عامة في لغة مهارات الإدراك.

إن إرساء لغة مشتركة بين المدرسين والطلاب حول مهارات الإدراك، يجعل لكليهما فهما واضحا لمعانيها واستخدامها، وهذا يتيح للمدرس أن يفسر ما يحدث في الفعل إدراكيا. وعندما يتم التحدث إلى الطلاب عن قدراتهم الإدراكية فإن ذلك يساعد على جعل عملية الإدراك في بؤرة الاهتمام الدراسي، ومن ثم يفتح مسارا نحو ما وراء الإدراك. وتتضمن الأقسام الفرعية –فيما يلي- خطوات محددة تساعد على تحقيق هذه الغاية وشرح لكيفية اشتقاقها من نموذجنا للتقييم الماوراثي للتفكير النقدي. وعند أداء هذه الخطوات، ينبغي أن نضع في الحسبان إتمامها في تناغم، وقد نستحضر الأوجه المختلفة لنفس الفعل، ومن ثم سنجد درجة من التداخل فيما بين الفقرات في النص الناتج. ومن الجدير بالذكر أن الأقسام الفرعية التي يتضمنها هذا النص مبنية على الافتراضات التي طرحها نموذج التقييم الماوراثي التي لخصناها في المبادئ الخمسة المذكورة أعلاه.

1.1 بلور فهما سليما لطبيعة المهارات الإدراكية وأهدافها.

يتوجب على المعلمين قبل قيامهم بتعليم الطلاب المهارات الإدراكية أن يكونوا هم أنفسهم على دراية كافية بهذه المهارات وكيفية استغلالها. وقد يكون هذا أمرا لا يتسم بالبساطة، لكنه ليس شاقا. فإن تكوين فكرة سليمة عن المهارات الإدراكية يمكن أن يتحقق من خلال أوراق خبراء مثل تلك التي توافق عليها خبراء الجمعية الفلسفية الأمريكية المشار إليها قبلا (Facione 1990). فقد تضمنت تقريرا، يشتمل على قائمة موحدة بالمهارات الإدراكية، والتي سواها القائمون عليه، وكذلك أمثلة على الكيفية المناسبة للإفادة منها. وإذا كان الواقع لا يشهد وجود قائمة موحدة بالمهارات الإدراكية، وأنه ما من جامعة تتفق مع غيرها من الجامعات الأخرى في قائمتها، فإن ذلك لا يمثل مشكلة أو حرجا، ما سيتبين لنا من خلال (1.2) و(1.3) التاليين.

2-1 ضع يدك على ما سيحتاجه طلابك من المهارات الإدراكية كمخرجات لتدريسك. ويمكن لك الآن أن تحدد أيا من المهارات الإدراكية التي فهمناها من (1.1) أنسب لمساقك (مقررك) الدرامي. ولتعلم أنه كلما اتسع معدل المهارات الإدراكية الذي اتخذته، كلما تحقق للطلاب المرور بتجارب إدراكية أكثر ثراء. وستلاحظ أن بعض هذه المهارات تغرس بشكل أكبر خلال التجارب التعليمية، بينما يحدث ذلك للبعض الآخر أثناء التقييم، وفئة ثالثة أثناء الحلقات التعليمية وحتى يصل صاحب التفكير النقدي الناجح لاستخدام معدل أوسع من المهارات الإدراكية، فإن المفضل أن يستكشف أكثر ما يمكن من الاختبارات، التي تتيح له استيعاب أكثر ما يمكن من المهارات المذكورة.

3-1 حدد الشكل الذي تكون عليه مهارات الإدراك في المقرر الذي تقوم بتدريسه، ولعله يكون من المبالغ فيه أن نتخيل أن مهارة (ادراكية) مثل التبرير (أو التسويغ) يمكن استيعابها في حصة تجري فيها تجربة تقييم او حتى في مقرر بأكمله. ولذا فإن من المهم تحديد ماذا يكون عليه شكل التبرير في مقررك، وأي من سبله أفضل للسياق الموضوعي، وقد لا يحتاج الأمر الا الى حجة منطقية جدلية نوعا ما، وقد

تتطلب ظروف أخرى توثيقا ملائما للمحتوى أو التزلف لسلطة ما. وهناك نوع ثالث من الظروف يتطلب بيان للكيفية التي تم بها تطبيق طريقة مثبته في موقف بعينه، وهذا يؤثر سلبا بتقليص حجم التمثيلات العقلية التي يعدها الطلاب في شكل يسهل فهمه وتقييمه. واذا كنا عرضنا جميع أشكال التبرير، فان من المهم تحديد مكان-تحديد لطبيعة المهارات – حتى يتسنى تحديد المهارة التي تناسب الحاجة.

4-1 اجعل المحتوى في نطاق مهارات الإدراك. ليس هناك في نموذج التقييم الماورائي للتفكير النقدي ما يستبعد أو يختصر من المحتوى، إنما يتوجه بالسؤال إلى المعلم عما سيفعله في معالجة ذلك المحتوى. فإذا اقتصرت على استدعاء المهارة لوحدها فاجعل ذلك واضحا. إنما يمكنأن يخضع المحتوى لعمليات: تحليل ونسخ، وتقييم، وتوثيق، وتقييم، وتسويغ (تبرير) وشرح وبيان، وتمثيل وتفسير وتشخيص. وأي مقرر لا ينطوي على مهارات أخرى غير الاستدعاء فهو مقرر ضعيف.

وبناء على ذلك فإنه يمكن طرح أسئلة حول إذا ما كان المحتوى أساسيا من منظور المهارات الإدراكية. وعلى سبيل المثال: هل تنوي تحليل محتوى درس ما؟ فإذا كانت الإجابة بنعم فكيف؟ ما هي الجوانب التي علينا تفحصها، وأي مستوى ينبغي علينا أن نصله في عملية التفسير؟ ولنتذكر أنه كلما ارتفعت درجة الدقة في فهم التحليل المطلوب، كلما ارتفع مستوى الوضوح في التمثيل للمهارة في ذهن الطلاب، ومستوى الدقة والفاعلية في ممارستها.

5-1 استخدم المعايير الخاصة بمهارات الإدراك. إذا كان هناك موضع طبيعي للغة المتوقع للطلاب أن يمارسوها إدراكيا، فإن ذلك يكون في مقرر أو تكليف خاص بالمعايير. وتستمد هذه المقولة صدقها بالنظر إلى الهدف من المعايير المتمثل في تحديد فئات ومستويات الإنجاز. دع عنك القول بأن المعايير ينبغي أن تصاغ بلغة إدراكية. فمصطلحات المعايير يمكن أن تنطبق على المهارات الجسمية وأمور الوضوح والدقة، أو سعة وعمق المعالجة، وغير ذلك كثير. وإذا كان بعض من هذه المهارات موضع جدل، حول مدى تأثيرها على المهارات الإدراكية، فإنها يمكن أن توظف بتمامها كما هي. ويمكن للتلقيم العائد لدى الطلاب إزاء إنجازهم لأداء مهمة

ما، أن يكون مفيدا، إذا قورن بالمعايير التي يقاس بها. وطالما أننا توافقون لتكوين مفكرين نقديين، فينبني على ذلك أنه إذا ركزنا على المهارات الإدراكية في هذه القضية، فستحقق نتائج أفضل. ومثال ذلك أننا يمكن أن نعد تكليفا مهمته تقييم المعايير الثلاثة، المتمثلة في الاستدعاء والتعريف، ثم التحليل، ثم التقييم، وبعد ذلك نضع معايير للكيفية التي تتحقق بها جيدا فيما يخص هذه المهمة تحديدا (راجع 1-3).

6-1 صيغ التلقيم العائد من منظور المهارات الإدراكية.

عرّف كل من "حتّي وتيمبرلي" Hattie and Timperley (2007,81) التلقيم العائد بأنه: "واحد من أقوى المؤثرات في عمليتي التعلم وتحقيق الهدف"، كما عرفاه أيضا بأنه " معلومات حول المحتوى أو الفهم الذي تشكل لدى الطلاب من تجربة تعليمية ما، أو الأمران معا (82 ,2007). فإذا جئنا لنموذج التقييم الماوراثدراكي، فإننا نجده يرجح أن إعداد مفكرين نقديين يتطلب أن ندعمهم بالتلقيم العائد لأدائهم الإدراكي من خلال لغتهم الإدراكية (بما فيها البنية الفكرية التي تشكلت لديهم) والتي تتطابق مع التمثيلات الذهنية في نموذج الماوراثدراكي) فيما يعد أفضل السبل للوصول إلى مهارات إدراكية ملائمة.

7-1 قم بملاحظة: كيف، وأين، تدعم منهجية مقررك الخاص بالمهارات الإدراكية.

من المقولات الشائعة، أن الدراسة في مجال ما، تنمي مهارات التفكير النقدي، وتجد على مواقع الويب الخاصة بأعضاء هيئة التدريس تقديرا ودعما للتفكير النقدي باعتباره سمة إيجابية، تستهدف كثير من المقررات تزويد الخريجين بها. وطالما تحقق فهم التفكير النقدي على المستوى العام -إلى حد ما- على أنه تطبيق المهارات الإدراكية، فإن هذه المقولات تنطوي على قدر من الصدق، من جانبهم إن الطرق المستخدمة في تدرس المجالات المختلفة تنطوي على أنماط إدراكية مطورة داخلها. وهذه يمكن إخراجها بسهولة وإظهارها على السطح. وعلى سبيل المثال فإن العلماء يسعون، بصفة عامة، إلى وصم الفروض بالزائفة، أكثر مما يتجهون إلى إثباتها. ولا يقتصر هذا الاتجاه نحو "التزييف" على الحيلولة دون بذل المجهود الذي يوصل إلى

سلسلة لا نهائية من الدلائل التي تصب جميعا في مساندة الفرض (وليس البرهنة عليه). بل أنها تعمل أيضا على مجابهة التحيز الراسخ (الذي يفضي إلى النظر فقط في المواقف التي تؤازر التحيز القائم). وإذا كانت فكرة "الوصم بالتزييف" فكرة ذائعة، فإن الأوجه الإدراكية فيها، عادة ما لا تظهر على السطح. أما تشخيص وتعليم المهارات الإدراكية خلال نهج التعلم، فإنه وفقا لنموذج التقييم الماوراندراكي يعني أن تدريس التفكير النقدي يمكن أن يكون جزءا لا يتجزأ من التخصص الدراسي.

2 حوّل التركيز على تجارب التعلم وتقييمها من استيعاب المحتوى المعرفي إلى التساؤل

رصد كل من بونيل وبيرنشتاين Bunnel and Bernstein (2012,15) التوجهات التالية للمعلمين في مؤسسات التعليم العالي: لقد دأبت الأنماط التقليدية في التعليم العالي على جعل الطالب في موضع المتلقي، ومُسترجع للمعرفة. حيث يقوم المعلمون باختيار المعلومات التي تلقى على الطلاب، ثم حثهم على استرجاعها فيما بعد. إنه ذلك النوع من التعليم الذي يُقيّم بناء على الاستظهار الوافي للمعرفة. والمهارة المبتغاة وإعدادها وتنظيمها للعرض أو للإلقاء.

إنه يتوافق مع النموذج الذي يحوز المعلم فيه المعرفة، ثم تنقل إلى الطالب الذي يقوم بدوره بإضافتها إلى "بنك" حيّ، وفي مثل هذا النموذج لا ضرورة للتفاعل بين المعرفة والتساؤل، أو أدوات استنباث المعرفة، وفيه أيضا يُستغني عن التقييم، وحتى الاستنتاج وكذلك طرح التساؤلات، باعتبارها أمورا لا ضرورة لها في أفضل الأوصاف، أما في الأسوأ فإنها معطِّلة تربويا. وزيادة على ذلك، فإن النتيجة المنطقية لقبول نموذج التعليم البنكي هو إعلاء تقدير تجارب التعلم التلقيني على تجارب التعلم الأخرى. إن ترشيد نقل المعرفة ينبع من وجود مبدأ تربوي يقود ويوجه، ومعلم مميز يجيد التطبيق.

ومن الصعب أن نجد في النموذج البنكي، للتفكير النقدي، دعما أو تدريسا، أو حتى تقييما. ويلاحظ فضلا عن ذلك كيف أزيلت من الطلاب الحاجة إلى التقييم الماوراني. ووفقا لقول بونيل وبيرنشتاين (2012,15) فإن أعضاء التدريس يناضلون، في الغالب،

من أجل أن يروا طلابهم يبذلون جهدا أكبر، من مجرد استهداف أكبر قدر من المعلومات، يستبقيه الطالب في ذاكرته، ثم يقوم باجتراره" ومن جانبي أطلق على ذلك الأسلوب "التعليم بتزويد صدى الصوت teaching by echo-location" الذي يسجل فيه المدرس تقدما في درس ما بناء على العائد الذي أظهره الطلاب والذي يطلق عليه ريل Ryle "خيوط الطروحات الرسمية" والتي تم الوصول اليها في زمن سابق (Peters 2010, 108).

ولما كان نموذج التقييم الماوراندراكي للتفكير النقدي، يتطلب أن يكون للطلاب قدرة تقييمه "ما ورائية الإدراك"، فإن ذلك يقتضي أن نوفر لهم تجريبا لكل من استخدام وتقييم العمليات الإدراكية، وأن يتم ذلك بانضباط يقظ. ولنتذكر أن التفكير النقدي، من خلال نموذج الماوراندراكي يحتوي على معرفة غير مقررة. فأولئك الذين يريدون ركوب دراجة أو العزف على البيانو، لابد أن يجربوا ذلك قبل أن يفعلوا. ولا يقتصر توفير الانتباه خلال هذه التجارب على الرواد والمعلمين وإنما أيضا بما يدركه هو. وعلى سبيل المثال بما يسمع من موسيقى في حالة العزف على البيانو، وارتفاع مستوى التوازن في قيادة الدراجة. وهذه الأمور مجتمعة ينتج عنها معرفة حول كيف تتم هذه الأفعال. ولما كان النموذج الماوراندراكي يعتمد على المشابهة بالمعرفة غير المقررة (التلقائية) التي تم التزود بها من خلال العزف على البيانو وركوب الدراجة، فإن هناك حاجة تستتبع ذلك لإتاحة الفرص لذوي الفكر لكي يجربوا التقييم الماوراندراكي، ومن ثم استقبال التلقيم العائد أو الانطباع خلال حدوث هذه العملية أو تلك. وهو ما له صلة مباشرة بما أشار إليه جِتّي في 6-1 حيث بين أن التلقيم العائد يكون فعالا عندما يُعبّر عنه صراحة، ويتم توجيهه نحو غاية محددة. وهو ما يمثل أيضا انعكاسا لنتائج تقرير دلفي، التي تقر بأن "تدريس المهارات الإدراكية يتضمن تعريض الدارسين لمواقف تتوفر فيها مبررات جيدة لممارسة الإجراءات المرغوبة، والحكم على أدائها وتزويد الطلاب بالتلقيم العائد (الانطباع) البناء إزاء مستوى كفايتهم وسبل تحسينها" (Facione 1990,15)

وتوفر لنا النقلة من التركيز على المعرفة، إلى التساؤل في تجارب التعلم وتقييمها، فرصا للانتقال إلى نموذج التقييم ما وراء الإدراكي. ولست بذلك أحبذ أن يزيح التساؤل المعرفة، وإنما أقصد ببساطة أن نقوم بالبحث عن الفرص إذا ما أمكن إحداث هذه النقلة.

2-1 استهدف تحقيق أكبر معدل ممكن من المهارات الإدراكية. كما سبق وأن أشرنا في 1-2 فإنه كلما اتسع معدل المهارات الإدراكية كلما زادت الفرصة أمام الطلاب لممارستها، وزاد الفهم لأنماط تفعيلها. تشغيلها. دعنا نفترض أن هناك تكليفا نريد أن نختبر فيه طريقتين للتفكير أو التشغيل المهني، أو بعبارة أخرى، مدرستين للنحت في فصل يدرس الفنون، فبدلا من أن نقوم بمجرد بحث الخصائص التي تتميز بها كل من المدرستين، وهو ما يحتاج إلى معدل محدود من مهارات الإدراك، فإنه يمكن أن نطالب الطلاب بإبداء ملاحظاتهم حول قطعتين تتبع كل واحدة منهما مدرسة من اثنين من مدارس النحت. وفي حال قيامهم بذلك فإنهم يمكن أن يحللوا جوانب القطعتين، وأن يحددوا الأدوات والتقنيات المستخدمة، وأن يقارنوا بين أوجه الشبه والاختلاف في الشكل والأسلوب، ثم يقوموا بتقييم النتائج في ضوء مدى الإجادة أو السلاسة الفنية وتصنيفهما في تفريعات أوسع، وهلم جرا. ومن ثم يمكنهم أن يؤلفوا بين كل تلك السمات لعرض النتائج الجديدة التي توصلوا إليها. وأخيرا فإن الواصفات أو المصطلحات التي تحتها خط الدالة على المهارات الإدراكية، يمكن أن تستخدم ضمن إرشادات تسجيل درجات المهام أو الواجبات، وأن تبرز بوضوح في تعلم الطلاب.

2-2 اجمع المهارات الإدراكية ووجهها للتركيز على المهارات العليا للتفكير

إذا كانت سلسلة المهارات المستخدمة والتي لخصناها في 2-1 لها أهميتها، فإن النموذج الماورائدراكي يقترح إضافة الإفادة والتفاعل مع التمثيلات والمفاهيم المنتمية إلى مهارات التفكير العليا، بمعنى معالجة التعقيدات، أو القضايا العويصة؛ مما يمكن من طرح أسئلة على الطلاب تتعلق بالأحوال الثقافية زمن النحت، وكيف يرون تأثير ذلك على عمل الفنان. إن المسائل الأشد تعقيدا تطلب انتباها أكبر لتفاصيل الإدراك، مما يرتفع بمستوى ثراء التجربة الماورائدراكية.

3-2 تحدث عن التساؤل من منظور استخدام المهارات الإدراكية انطلاقا من تزايد معدل المهارات التي يتم تعليمها وتقييمها. كما سبق أن ذكرنا في 2-1. إن المساعدة في تحقيق الماورائدراكي، تتطلب أن تكون لغة التلقيم العائد، ومعايير قياسه

متوافقة مع مصطلحات الطلاب الإدراكية. ولعل الأسئلة البسيطة التي يطرحها الطلاب يمكن أن تساعد في ذلك. فعلى سبيل المثال: تساؤل حول ما هو المطلوب تحليله، وما سبب الخضوع للتحليل وكيف يكون ذلك التحليل؟ فإنه بمثل هذه الأسئلة يتم تفكيك المهارة، ومن ثم تصبح الخطوات الإدراكية أكثر وضوحا. كما يمكن للتلقيم العائد حول نوعية التحليل وطبيعته أن تتم بنفس الطريقة التي بينها جتي في 1-6، وتزداد فعاليتها وبخاصة عندما يلحق بها معايير لقياس الإنجاز.

أصحاب التفكير النقدي: ما طبيعتهم

إن أغلبية ما يحدث لدينا من تفكير يتم لا شعوريا بغير قصد. وفي معظم أوقاتنا، تؤدي تفكيرنا على الإيعازات heuristics والحدس intuition (راجع مثلا كاهنيمان Kahneman 2011) وهناك إقرار في أدبيات الموضوع بأن المفكر النقدي النموذجي يمكن أن يستوعب- بقدر ما- التفكير النقدي، وأن يحقق تفكيرا فعالا على الدوام، دون أن يحتاج إلى تركيز الانتباه. وهذا الأمر يمكن فهمه، بسهولة، عندما نقارنه بعازف البيانو. ففي الوقت الذي نجد فيه العازف المبتدئ يتعلم كيف يحرك يديه، وكيف يترجم الرموز الموجودة على صفحة ما، إلى نوتة على لوحة المفاتيح، ثم كيف يضبط ويراقب التوقيت، حتى إذا أجاد ذلك كله أصبح ما وراء إدراكيا. والواقع أن كثيرا من تصرفات المرء الجسمية والذهنية هي موضع مراقبة وتقييم. ومع مرور الوقت تبدأ هذه المهارات في الذهاب ببطء خارج الدراية الواعية، وتصبح ضمن الحدس والعادة، مع ملاحظة أنها يمكن استدعاؤها في أي وقت. وكذلك الحال بالنسبة للقدرة على إدراك الزائف والتزييف، ففي تحليلنا لنص ما لمعرفة الخلل المنطقي، أو كشف العلم الأجوف، أو تقييم حجة ما، فإنها يمكن أن تصبح ضربا من الاستجابة الإيعازية (أشبه بالتلقائية) لمثير ما. وتعد حركة الانتقال من نموذج التقييم الماورائي للفكر إلى نموذج الفكر الحدسي، الداخلي، البدهي، عائدا تربويا مدروسا، يمكن ترجمته إلى مفهوم الإتقان. وفي تفسير مبسط، فإن المرء يمكن له أن يجيد جدول الضرب، إلا أن ذلك يمثل مهارة التذكر فقط. في المقابل إذا استوعب الإنسان، واعتاد، استخدام طيف واسع من

المهارات، وتمثيلات ملكات الفكرالعليا ضمنها، وجعل من ذلك إيعازيات أو مقاربات لوغاريتمية، تقلص بسرعة من وقت إعمال التفكير والاستجابة، فإنه سيحتل مكانه ضمن الدائرة الواسعة للمتقنين.

وليس هناك ما يحول دون التطابق بين النقلة من الماوراني إلى الإيعازي، وبين طروحات نموذج الماوراندراكي الخاص بالتفكير النقدي. إن ادعاء وجود تناقض بينهما ينطوي على خلط بين التفكير النقدي والمفكرين النقديين. إن المفكرين النقديين، -كما يفهم من تعريفهم - يمكن أن يفكروا نقديا، لكنهم لا يحتاجون أن يفعلوا ذلك على طول الخط. ذلك أنهم مع مرور الوقت تنمو لديهم الإيعازات ذات الفعالية العالية في حل المشكلات، فلا تحتاج، مثلا، إلى الانتباه المركز الذي يحتاجه المفكر النقدي بالضرورة. وعلى الرغم من أن استخدام الإيعازات يثبت نجاحه في كثير من الحالات، فإنه ما لم يستند إلى ما يثبت فعاليتها، فهو إذن لا يعد تفكيرا نقديا من نموذج ماوراندراكي. ولا يعني ذلك أن نثبط من ذلك النوع من التفكير، فصاحب التفكير النقدي المجرب قد لا يعيش تفكيره هذا إلا قليلا من الوقت، بينما يقضي القدر الأكبر من عمره مستخدما الإيعازات الفعالة التي نمت من خلال خضوعها لتقييم ما ورانـدراكي. وتعد القدرة على استخدام طيف من الإيعازيات النافعة والرغبة في تقييمها إدراكيا، كلما دعت الحاجة، ومعرفة متى تجيء هذه الحاجة، يعد من قبيل إتقان التفكير النقدي. وبالنسبة لي شخصيا فإني لست ضد استيعاب طيف واسع من المعرفة المحكمة حول التفكير النقدي من منظور الإتقان، وإنما أهدف إلى تعزيزه بمهارات أخرى فحسب.

في فيلم shine الذي يعرض لسيرة عازف البيانو دافيد هلفجوت David Helfgott حوار مأثور بين سمات هيلفجوت وأستاذه. وإني أرى في هذا الحوار ترجمة جيدة إلى حد كبير لمفهوم الإتقان (2013) وإليك فحوى الحوار بين هلفجوت وأستاذه مع استخدام "هـ" للأول و"أ" للثاني:

أ: أين الصفحة، بربك! أين النوتة!

هـ: آسف أ. لقد نسيتها يا أستاذي.

أ: هل ستأخذ وقتا كبيرا لتتعلمها أولا؟

هـ: ثم، ثم أنساها؟

أ: وهو المطلوب

خاتمة

لقد احتل البحث في التفكير النقدي مساحة واسعة من الجهد الفكري. ولا شك أن من المفيد استكشاف طيف المهارات الفكرية وما يربطها من صلات. وفي المقابل فإن هذه الفائدة تقل عند افتقاد توجه تربوي واضح يفضي إلى فهم موحد. وهنا يمدنا نموذج التقييم الماوراندراكي بهذا الفهم الموحد وذلك من خلال قدرته على التوفيق بين مفاهيم متعددة للتفكير النقدي، بما فيها تلك التي تركز على المهارات، والفكر الماوراني المستدام، والضرورات التربوية المستمدة من الطبيعة الماورائية والتقييمية، المتضمنة في النموذج.

وينظر إلى ماوراء الإدراك على أنه انتباه يقظ للتمثيلات الذهنية. وبهذا الوصف يمكن إتاحة مساحة لعلم الإدراك ليحقق وجوده النامي، بقدر ما، دون حاجة إلى إدخال تعديل على النموذج. ويعد الموقف المتعمد the intentional stance، إزاء الذات من السبل التي يتم بها اكتساب ما وراء الإدراك. حيث أنه يقتضي استبطانا أو فحصا داخليا للذات، والرغبات، والمعتقدات، وكذلك لمدى ما تتمتع به من رشد ومنطق في التصرف.

وتعالوا نرى الضرورات التربوية الأساسية لنموذج التقييم الماوراندراكي من منظور العوائد المستهدفة من التفكير النقدي حيث تتمثل في اثنتين: أولاهما غرس لغة الإدراك واستخدامها، ثم التركيز بدرجة أكبر على مهارات التفكير لدى الطلاب وتحديد الأهداف والتلقيم العائد من تحقيقها، بلغة تتلاءم مع إدراكهم. وثانيتهما: التركيز على المحتوى المعرفي، فمع التساؤل تتهيأ للطلاب فرص لاستخدام مهاراتهم الإدراكية وتنميتها.

وهكذا فإن أصحاب التفكير النقدي المجربين والفعالين يكون لديهم طيف واسع من الوسائل الإدراكية، بما فيها الإيعازات المبلورة جيدا، و مجموعة من مهارات الإدراك. كما أن لديهم معرفة خام عن التفكير النقدي، تتضمن قدرة على تشغيل الذهن "ماوراندراكيا" وتحديد متى نحتاج هذا النمط من التفكير.

وهناك بعض أوجه نموذج التقييم الماوراندراكي للتفكير النقدي تساعد في تفسير

البحوث الحالية حول التعليم الفعال. (مثال ذلك بحث "جتّي وتيمبرلي" Hattie and Timperley المذكور آنفا) إلا أننا لا زلنا في حاجة إلى مزيد من الجهود البحثية لمقارنة الأداء الدراسي الناجح بنماذج التفكير النقدي، لاختبار مدى قدراتها التنبؤية والتفسيرية. كما إننا في حاجة، في نفس الوقت، إلى إجراء البحوث حول التفكير النقدي، في جميع مظاهره ومفاهيمه؛ حتى نظل مركزين على الطابع الإدراكي للطلاب، وهو ما يمثل لب اهتمام التربويين.

المصادر

Bunnell, S. L., and Bernstein, D. J. 2012. "Overcoming Some Threshold Concepts in Scholarly Teaching." The Journal of Faculty Development 26 (3): 14–18.

Chaffee, J., McMahon, C., and Stout, B. 2004. Critical Thinking, Thoughtful Writing: A Rhetoric with Readings. (third edition). Boston: Houghton Mifflin.

Dennett, D. C. 1983. "Taking the Intentional Stance Seriously." Behavioral and Brain Sciences 6 (03): 379–390.

Dennett, D. C. 1988. "Precis of the Intentional Stance." Behavioral and Brain Sciences 11 (03): 495–505.

Elder, L., and Paul, R. 2001. "Critical Thinking: Thinking with Concepts." Journal of Developmental Education 24 (3).

Ennis, R. H. 1964. "A Definition of Critical Thinking." The Reading Teacher 17 (8): 599–612.

Facione, P. A. 1990. "Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction." Research Findings and Recommendations. 2012/12/09/22:50:47.http://www.eric.ed.gov/ERICWeb Portal/detail? accno=ED315423.

Fletcher, L., and Carruthers, P. 2012. "Metacognition and Reasoning." Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences 367 (1594): 1366–1378.

Freire, P. 1996. Pedagogy of the Oppressed. (second edition). London: Penguin.

Hattie, J., and Timperley, H. 2007. "The Power of Feedback." Review of Educational Research 77 (1): 81–112.

Kahneman, D. 2011. Thinking, Fast and Slow. London: Allen Lane.

Lewis, A., and Smith, D. 1993. "Defining Higher Order Thinking." Theory into Practice 32 (3): 131–137.

Mulnix, J. W. 2010. "Thinking Critically about Critical Thinking." Educational Philosophy and Theory. http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-

5812.2010.00673.x.

Paul, R. 1993. Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World. (first edition). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Peters, R. S. 2010. The Concept of Education. London and New York: Taylor & Francis Group.

Petress, K. 2004. "Critical Thinking: An Extended Definition." Education 124 (3): 461–466.

Ryle, G. 1970. The Concept of Mind. (New impression edition). Harmondsworth: Penguin Books Ltd.

Scriven, M., and Paul, R. Defining Critical Thinking. 2011/11/23/21:45:59. Available from http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766.

Shine Script—Dialogue Transcript 2013, October 30. Available from http://www.script-o-rama.com/movie_scripts/s/shine-script-transcript-david-helfgott.html.

van Gelder, T. 2005. "Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science." College Teaching 53 (1): 41–46.

Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., and Afflerbach, P. 2006. "Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations." Metacognition and Learning 1 (1): 3–14.

Wilson, N. S., and Bai, H. 2010. "The Relationships and Impact of Teachers' Metacognitive Knowledge and Pedagogical Understandings of Metacognition." Metacognition and Learning 5 (3): 269–288.

الباب السادس

التفكير النقدي في الممارسة المهنية

لقد تزايدت أهمية التفكير النقدي وضوحا –كما لاحظنا في مقدمة هذا الكتاب- خارج الوسط الأكاديمي، لدى دنيا الأعمال والمهن. وتعرض فصول الباب الذي بين أيدينا نظرة طائر على الكيفية التي امتد فيها التفكير النقدي متخطيا أسوار الجامعات كي يتخلل الوسط المهني أيضا.

وقد أظهرت المسوح التي أجريت على قطاع الأعمال في الولايات المتحدة أن "التفكير النقدي" يحظى، كمهارة، بأهمية رئيسة فيما يتطلبه أرباب الأعمال في المرشحين لوظائف لديهم. وفي استفتاء حديث لمؤسسة فوربس Forbes، جاء التفكير النقدي على رأس قائمة، من عشر مهارات، تساعد على تزكية المتقدمين للوظائف. ذلك أن هناك إدراكا متناميا بين أرباب الأعمال والكيانات التي تنتظمهم أن المطلوب في الخريجين ليس كم المعرفة المتخصصة، وإنما المطلوب مهارات الممارسة أو التطبيق والبراعة في أدائها وإدخال التحسينات عليها، وهي الأمور التي تنبثق بوجه خاص من التفكير النقدي.

وكما ذكرنا في المقدمة المشار إليها، فإن بيانات مسح شمل (400) أربعمائة من أرباب الأعمال أعربوا عن ذلك بوضوح ظاهر. وتضمنت بيانات جرى نشرها في تقرير بارز أصدره تجمع من منظمات أرباب الأعمال عام 2006 أن من شملهم المسح اقتنعوا بحاجتهم إليها –أي تلك المهارات- لتحقيق نجاح مواقع العمل في القرن الجديد وقد قاموا بقياس وجود هذه المهارات، لدى موظفين جدد من ثلاث فئات من المستوى التعليمي: حملة الثانوية العامة، خريجو كليات العامين، وخريجو كليات الأعوام الأربعة. وقد جاء التفكير النقدي على رأس تزكيات أرباب الأعمال، متفوقا على "التجديد" وعلى

"تطبيق تقنية المعلومات". وأعرب 92% من عينة رجال الأعمال هذه عن وصف خريجي السنوات الأربع بأنهم "ضعاف" في التفكير النقدي. فالتفكير النقدي تظهر أهميته من خلال ممارسة المهن. وهناك إدراك متزايد لدى أرباب العمل بأن التفكير النقدي له ضرورته، في نطاق المؤسسات الكبرى. ولا غرابة في أن تكون تلك الضرورة ضرورة عملية. إنها لا تنبع من رغبة لدى الشركات في تكوين فلاسفة في مواقع عملها، ولا هي عن إيثار في حب المجتمع، إنما الأمر ببساطة ناتج عن رغبة في تدريب أناس قابلين للتواؤم في موقع العمل، ممن "يفكرون بعَرَقِهم". وكما لاحظ هالبرن (2001): "الواقع أن أي منصب، في مجال الأعمال أو الصناعات، ينطوي على مسؤولية، واتخاذ قرار، في ظل الضبابية أو عدم اليقين في حياتنا المعاصرة، سيحقق مكسبا إذا كان لديه من يملؤون هذه الوظيفة ممن يمتلكون قدرة عالية المستوى في التفكير النقدي... إن مهارات التفكير النقدي تهيئ أعظم فرص النجاح للإبداع ومواكبة التغيير، ولعل ذلك هو القوة الدافعة لذلك الاهتمام الذي يوليه مجتمع الأعمال لتنمية مثل هذه المهارات.

ويتضمن هذا الباب من الكتاب خمسة فصول، ثلاثة منها تتناول التفكير النقدي من خلال مهن: المحاسبة، والطب، والعلوم. والفصل الرابع دراسات حالة حول استخدام وسائط الاتصال الاجتماعي في دعم التفكير النقدي في تخصصات الموسيقى، والصحة السكانية، والكتابة الإبداعية. أما الفصل الخامس فيتناول دور التفكير النقدي في تهيئة الممارسة المستقبلية، في تشكيلة من المجالات المهنية.

ونبدأ بـ "سن، وجونز، ووانج Sin, Jones and Wang" الذين قاموا بدراسة التفكير النقدي من منظور المحاسبة. وقد قدموا موجزا مفيدا لدراسات نوعية حديثة تدور حول فهم طلاب المحاسبة، والأكاديميين، والخريجين وأرباب الأعمال، للتفكير النقدي، ثم ضموا إلى ذلك بيانات مستقاة عن مقابلات أجريت مع محاسبين موسميين. وقد خلصوا من ذلك إلى خمسة مفاهيم للتفكير النقدي، من منظور مهنتهم تتضمن: تحديد ودعم العوائد التي يحققها العميل (الزبون)، وحسم مصير التطبيقات غير الواضحة للبيانات، والتواؤم مع تعقيدات العلاقات الاجتماعية والتنظيمية والمؤسسية، وتقييم محفزات لذوي الاهتمام، وتحديد التناسب بين المبادئ والمفاهيم المثالية، ودمج هذه

المبادئ والمفاهيم في الاستعداد للممارسة الأخلاقية. إنهم يرون التفكير النقدي –من منظور المحاسبة- أقل من أن يكون قدرة إدراكية. إنه نوع من أنواع الفعل الهادف، رغم ما ينطوي عليه من إشكاليات فكرية.

أما تريد وماكئوين Trade and McEwen، فيعالجان الموضوع من مدخل مختلف بدرجة كبيرة. فبدلا من أن يبدءا بعرض قيمة التفكير النقدي لمختلف المهن، فإنهما يأخذاننا إلى تطبيق نوع من الانتقادية، التي تؤصل لتعلم يلبي متطلبات الممارسات المهنية المستقبلية. وبناء على ما استقر عليه فكر التربية النقدية، فإنهم يرجعون أن التطبيق الحالي للتعلم أثناء الخدمة، وتوجيهات المشرفين في مواقع العمل يغذي ثقافة الإذعان والاستعداد للتقبل والتهيؤ النفسي "للوائح تقييم الكفاية competence framework. ولوائح الكفاية هذه تؤدي إلى تفتيت التقييمات. وهذه تؤدي بدورها إلى تسطيح التعليم، واعتماده على الذاكرة، والاستدعاء والنقل طبق الأصل. وهذا لا يشجع - في رأيهم- على تفكير نقدي حقيقي، ومن ثم يؤدي إلى إقصاء للهدف الحقيقي من التعليم العالي. وهما يصرحان بأنه في الوقت الذي يرغب فيه الطلاب في الالتحاق بالوظيفة لا انتقادها، تأتي الحقيقة الصادمة وهي أن الجامعة في ممارساتها الحالية تدفع الطلاب نحو التعلم التقني الآلي، والمعرفة المتخصصة التي تفرضها الكيانات المهنية. وتصحيحا للوضع فإنه لابد لهم أن ينتهزوا الفرص التي يتيحها التعلم أثناء الخدمة وفي مواقع العمل ليوسعوا من أفقهم في الانتقادية التي تعود بالنفع على المهن، وعلى المجتمع الأوسع. وهذا النوع "التحرري" من الانتقادية يكسب الطلاب المهارات اللازمة للتعامل مع التعقيد والتنوع والغموض الذي يتسم به التعلم في القرن الحادي والعشرين. إن التعلم من أجل ممارسة مهن المستقبل، ينبغي أن تبقي الجامعة على العهد به كساحة للتعلم الطليق كما يرى المؤلفان.

ويلقي كل من "جريس وأوروك Grace and Orrock" نظرتهما على التفكير النقدي في حقل طب العظام، ويريان التفكير النقدي عنصرا واضحا ضمن العلاج الطبي، بالنظر إلى الوزن النسبي الذي يوليه هذا الأخير لـ "ما وراء المهارات " والإفادة منها. وشاع عن المجال الطبي أنه لا يعنى نسبيا بالطابع التطويري، الذي تسبغه الانتقادية على المجتمع

(الأمر الذي يبرزه كل من تريد وماكنوين Trede and McEwen) ومع ذلك قد لا يكون من المستغرب أن نقر بأن"روح" التفكير النقدي لا تتخلل الإجراءات الطبية الكبيرة فحسب، بل أيضا تدخل في أخلاقيات المهنة ومهارات مثل: استخراج الأدلة، وجمع وتحليل المعلومات، وطرح إجابات على الأسئلة، والوصول إلى النتائج، جنبا إلى جنب، مع المتطلبات ذات الأهمية بالنسبة لرعاية المريض.

ويتناول كل من "ويلسون، وهاويت، وهيجنز، وروبرتس Wilson, Howitt, Higgins and Roberts وضع التفكير النقدي في سياق البحث العلمي. وقد عقدوا مقارنة بين كم كبير من المشاريع البحثية في تخصصات متنوعة، جري تقييمها من خلال تقارير رسمية تقليدية - أي مقالات الدوريات العلمية - مع الشكل الوعائي المعلن أي "مدونات علمية". إن ذلك النوع من التقارير العلمية (التقليدية) يستبعد أي "فكر" أبعد من الإنجاز التعليمي: ولذلك تُترك المفاهيم المغلوطة دون تصحيح، ويتم المرور على الأخطاء مرور الكرام و"خطايا" التفكير العلمي تُخفى عن العيون. من جهة أخرى أوضحت إحدى الدراسات أن استخدام المدونات يبرز التفكير النقدي المساند للعلم. وتمدنا البيانات، المستقاة من مدخلات المدونات، بدليل على الكيفية التي ينضج بها الطلاب نقديا، من خلال استخدامهم هذه الأداة، وهو يكشف عن ارتباط قوي بين تفكيرهم النقدي، وبين ثقتهم في أنفسهم كباحثين علميين، وما يصحب ذلك من إحساسهم بتنامي خبراتهم العلمية.

وتواصلا مع استخدام أدوات الفضاء الإلكتروني، تقدم لنا "نوفمبر Novmber" تحليلا للكيفية، التي يمكن بها الترقي بالتفكير النقدي لدى الطلاب، من خلال استخدام وسائط التواصل الاجتماعي في مجالات مهنية مختلفة، كالموسيقى، والصحة السكانية، والكتابة الإبداعية، وهي ترى، كما يرى "ويلسون وآخرون .Wilson et al" أن الفضاء الإلكتروني يعد سبيلا، يرى الناس من خلاله التفكير النقدي رأي العيان، حيث التجوال بين الأفكار، واستيعاب وجهات نظر كثر، وإمكان إصدار الأحكام بناء على الأدلة، وتغذية التأمل، أو إعمال الفكر.

المصادر

Halpern, D. F. 2001. "Assessing the Effectiveness of Critical Thinking Instruction." The Journal of General Education 50 (4): 270–286.

الفصل الخامس والعشرون
التفكير النقدي في ممارسة مهنة المحاسبة
مفاهيم أرباب العمل والعاملين

سامنثا سن، آلان جونز، زيان وانج
Samantha Sin, Alan Jones, and Zijian Wang

مقدمة

أصبح من الشائع خلال ثلاثة العقود الأخيرة، أو ما يقاربها، شعور بالأسى لما آل إليه حال الجامعات من فشل في تزويد طلاب المحاسبة بالمناقب، أو المهارات، أو القدرات، التي تتطلبها الممارسة الكفء لمهنة المحاسبة، وبخاصة أن تلك المهنة بات عليها أن تتكيف، تبعا لبيئة أعمال سريعة التغير. وقد قامت التجمعات المهنية، وبمساعدة من الأكاديميين، بوضع قوائم بالكفايات والمهارات والمناقب، التي تعد شرطا للممارسة الناجحة لمهنة المحاسبة. وقد لقيت هذه القوائم مساندة من أرباب العمل ككل. ومن خلال هذا التطور دخل "التفكير النقدي" قاموس كل من المحاسبين ومن أرباب العمل. وأصبح هؤلاء الأخيرون عندما يسألون عن ترتيبهم لكفاءات محددة تبعا لما تحظى به لديهم من أهمية، يضعون التفكير النقدي، أو ما يقارب معناه من مصطلحات، في أعلى القائمة أو ما يتلوها بفارق بسيط (راجع على سبيل المثال: (Albrcht and Sack 2000).

وعلى الرغم من وجود عقبات على أرض الواقع، مثل المناهج التي تجعل نصب عينها المحتوى المعرفي للمقررات، والذي انتقل بدوره إلى مقرر التفكير النقدي، بعد إدخاله ضمن مقررات مرحلة التعليم العالي، فأصبحت "المادة العلمية" للمقرر هدفا في حد ذاته. مرة أخرى، بالرغم من ذلك فإن الوضع لم يتغير بالنسبة " للنتائج العامة التي أظهرت

أن التفكير النقدي - من واقع مهنة المحاسبة - يعد شرطا لازما لوظيفة المحاسب الناجح، وأن على القائمين على تدريس المحاسبة أن يمدوا يد العون للطلاب لاكتساب مهارات هذا النوع من التفكير (Young and Warren 2011, 895). ومن جهة أخرى فإن هناك مشكلة غير معروفة على نطاق واسع، يمكن أن تكمن في اللغة المستخدمة في المسوح التي تطبق على المحاسبين وعلى أرباب العمل، الذين لا يجدون ارتياحا أو ألفة بالخطاب التربوي المجرد، أو بما يحتويه من مفردات فنية (تكنيكية). خذ على سبيل المثال عبارة:" تنمية القدرات النقدية المتفاعلة المنضبطة ذاتيا، للإبقاء على تلقيم عائد، لا يتعرض للتلاشي". وهي عبارة مزدحمة بمهارات تحتاج للتوقف عندها. ومن هنا فإن هذا الفصل سيركز اهتمامه على الكيفية التي يقوم بها ممارسو المحاسبة - الذين هم على الأغلب أرباب أعمال أو ضمن عضويتهم - يستوعبون ويعبرون عن حاجتهم الملموسة عندما يتوفر لهم المناخ الخالي من تأثير، وربما التشويش، الذي يسببه قاموس المصطلحات الأكاديمية الذي يواجههم في أدوات المسح. إننا نسعى إلى تبيان الكيفية التي يمكن بها صياغة مفاهيم التفكير النقدي والتعبير عنها بلغة يفهمها عموم الناس.

لقد بدا أن هناك قبولا واسع النطاق، منذ ثمانينيات القرن الماضي، على الأقل، بأن التفكير النقدي أحد المتطلبات المفتاحية (الرئيسة) لنجاح الأداء في معظم المجالات المهنية والوظيفية، دون أن يقتصر الأمر على المحاسبة وحدها. والحقيقة أن القدرة على التفكير النقدي تم الإقرار بأنها تمثل واحدة من الأهداف الرئيسة للتعلم العالي (Barnett 1997; Entwilsdlw 1994). ولا عجب إذن أن تمثل مهارات التفكير النقدي ملمحا بارزا في الإنتاج الفكري المتعلق بتعليم المحاسبة، حيث جرى نقاش واسع حول ضرورة هذه المهارات كشرط للانتقال الناجح من الدراسة في قاعة المحاضرات، إلى مزاولة المهنة في موقع العمل. وقد توافقت جمعيات أو اتحادات رجال الأعمال، وكذلك الكيانات الممثلة لأصحاب المهنة في الولايات المتحدة حاليا، على التوصيف السابق لمكانة التفكير النقدي (Accounting Education Change Commission 1990; Albrecht and Sack 2000; American Accounting Association 1986; American Institute of Certified Public Accountants 1999). وفي آخر الثمانينيات قامت شركات المحاسبة

الثمانية الكبرى (حسبما كانت وقت ذاك The big eight Accounting Firms بإصدار ورقة "بيضاء" قوية التأثير(The big eight Accounting Firms 1989,5) أقرت فيها بأنه "على تعليم مهنة المحاسبة أن يلتزم بإعداد خريجين لديهم طيف واسع من المهارات والمعارف" وجاء على رأس هذه المهارات المقطوع بضرورتها - كما نصت هذه الوثيقة - القدرة على استخدام التفكير النقدي وأساليب الحل الإبداعي للمشكلات، غير المعهودة في بنيتها، وفي أوضاع مختلفة وغير مألوفة. وجاء التأكيد على المهارات الناعمة soft skills، وعلى مهارات التفكير النقدي، بوجه خاص، صريحا في وثائق الكيانات المهنية للمحاسبة، على النحو التالي:

> إن مهنة المحاسبة تحتاج خريجين من خلفيات مختلفة، وذوي كفايات متعددة. كما تتطلب أن يكون جميع هؤلاء الخريجين قادرين على طرح الأسئلة، وعلى التفكير المنطقي المجرد، فضلا عن مهارات التواصل المنطوق والمكتوب، والتعامل مع الآخرين.

وتحتل تنمية التفكير النقدي المرتبة الثالثة ضمن أربعة أهداف رئيسية حددتها الوثيقة، التي وضعت شروط اعتماد مقررات المحاسبة التي تتولاها مؤسسات التعليم العالي، وتطرح، بحق، اقتراحات كيفية التطبيق. (CPA Australia and the Institute If Charterd Accountants in Australia 2012, 5). ويجيء النص الخاص بالتفكير النقدي على النحو التالي:

> تشجيع الإبداع في التعليم والتعلم، مع التركيز على إدخال التفكير النقدي والقيم الأخلاقية ومهارات التواصل الاجتماعي.

ولعلنا نتفق، بصفة عامة، على أن هذا التركيز على مهارات التفكير النقدي - وعلى غيرها من المهارات ذات العلاقة - يعكس ما يريده أرباب العمل، وقد أيدت كثير من الأبحاث الصادرة حديثا، وجهة النظر هذه. ويكفينا الاستشهاد بعينة منها هنا على النحو التالي: فيخبرنا جاكسون وزملاؤه Jackson et al. (2006) أن أرباب العمل ينتظرون خريجين لديهم مهارات فكرية عليا ***مثل التفكير النقدي، ومهارات تحليل المحتوى***

الفكري. أما فريمان وزملاؤه Freeman et al (2008, 13) فيصلون إلى نتيجة مفادها أن "رفع مستوى الفهم في النظر إلى الأمور، وقدرات التفكير النقدي، ضمن مناقب أخرى مرغوبة... ستتيح الفرصة للخريجين أن يكونوا معطائين في وظيفتهم المهنية.". وبينما يُسلط الضوء في الغالب، على الخريجين الجدد وحاجتهم إلى اكتساب هذه المهارات، فإن التفكير النقدي وحل المشكلات، جرى إدراجهما ضمن شروط الترقي في محاسبات القطاع العام.(راجع US Partnership for Public Service 2007). والسؤال البارز الذي يطرح في هذا السياق هو كيف يتم تعليم هذه المهارة- هذا إن كانت حقا مهارة وحيدة - في مقررات المحاسبة التي تدرس فيما بعد التعليم الثانوي؟ وهنا نجد أنفسنا أمام العديد من الاقتراحات من قبل الدارسين التالية أسماؤهم:

(Camp and Schnader 2010; Jones and Sin 2003; 2004; Kimmel 1995;

.Lucus 2008; Sin, Jones, and Petocz 2007; Tempone and Martin 2003)

ونطمئن القارئ أننا سنستأنف الحديث بتناول أوسع لذلك السؤال، ولكن بعد أن نحاول أولا الوصول إلى نهج أكثر إحكاما، بالنسبة للمفهوم المراوغ، للتفكير النقدي نفسه، والنظر إليه باعتباره من القدرات الإدراكية.

تعريف التفكير النقدي- هل نعتبره اختبارا أكاديميا؟

إننا لا نزال بعيدا عن الحسم، بالنسبة لتحديد طبيعة التفكير النقدي سواء في أدبيات (أي الأنتاج الفكري) تعليم المحاسبة، أو ما حوله، كأدبيات التعليم وعلم النفس. والحقيقة أن الوسط الأكاديمي يعاني من الاختلاف حتى في الأساس الأولي، فهل نحن نعالج المهارات أو الاستعدادات أو القيم؟ وهل يتكون التفكير النقدي بشكل أساس من مهارات، أو سلة من المهارات، وهل هذه المهارات تندرج في الإدراك المعرفي، أم في التحليل السلوكي، أم في فعالية الإدراك؟ وهل هي مركبة وذات خصوصية أم أنها بسيطة وقابلة "للعدوى" أي يمكن للآخرين اكتسابها؟ ويرى كورسيف Kursiff (1988,2) أن التفكير النقدي أحد الأنشطة بمعنى أنه "إعمال العقل بهدف استكشاف موقف أو ظاهرة أو استفسار، أو مشكلة، للوصول إلى فرض أو استنتاج حولها. ويقوم الفرض أو الاستنتاج

باستيعاب كل المعلومات المتاحة لجعلهما مقنعين". كما قام "كورفيس" نفسه (1989,4, 42) بتشخيص للتفكير النقدي، على أنه ذو ضلعين بارزين: الاكتشاف والتحقق.

> إننا نقوم في الاكتشاف بالفحص لأنماط البحث حتى نصل إلى تفسير أو افتراض ما يعنيه الدليل. وفي التحقق نقدم بيانا وإثباتا بالدليل في المناظرة أو الحوار.

ويذهب بول (1989) Paul إلى التأكيد على أهمية الاختلاف في طبيعة التفكير النقدي، وفقا للمجال ووفقا للبيئة، التي يمارس فيها، وثقافتها المعرفية. كما يؤكد الرجل على الطبيعة الماوراندراكية (أو التأملية) لهذا النوع من التفكير. وقد جمع بيتر فاسيون Peter Facione، على مدار عدد من السنين، أدلة على أن التفكير النقدي عنصر جوهري في شخصية الإنسان واستعداده النفسي (السيكولوجي). (Facione 1990; Facione, Facione and Giancario 1997; Facione, Sanchez, Facione and Gainen 1995; Giancario and Facione 2001).

ومن الجدير بالذكر أن التفكير النقدي (بوصفه مهارة أو فضيلة أو كليهما) غالبا ما يستحضر كأحد أوجه قدرة من القدرات الأشمل، مثل الإبداع أو حل المشكلات أو كنوع من القدرات الهجين مثل " التفكير النقدي الاستراتيجي" وفقا لـ: (American Institute of Certified Public Accountants 1999) ومثل "الفكر النقدي التحليلي" وفقا لـ: (Albert and Suck 2000) وهذا يتعانق مع حقيقة ما جاء في تصنيفات "بلوم" للاغراض التعليمية Cognitive Domain 1.

(Blooms Taxonomy of Educational Objectives Handbook (Bloom, Englhart,Frust, Hill, and Karchwohl 1956). إن الانتقادية أو تصنيف التفكير النقدي يمكن أن يوصلنا إلى تفريعات تحت أربعة أهداف رئيسة على الأقل هي: تطبيق المعرفة في سياقات محددة، وتحليلها، ونسجها، وتقييمها_ وعندما أراد وليام بيركت Willliam Birkett (الذي اعتمد على منظومة بلوم) أن يحدد مجموعة رئيسية من الـ "المهارات الأم generic skills" تناسب مهنة المحاسبة في استراليا ونيوزلندا (Birkett 1993) - وذلك بناء على استقصاءات لعدد كبير من ممارسي المهنة، على كافة

المستويات، وعديد من تخصصاتها الفرعية الرئيسية - فإنه تحاشى هو الآخر ذكر التفكير النقدي بالاسم. ومع ذلك جاء -أي التفكير النقدي- متضمنًا في عدد من المهارات التي كان اسمها حاضرا، وجاء ذكر الانتقادية *criticality* في الباطن ضمن وصيته "اقدح فكرك وتصرف بانتقادية Think and act critically" ومما يجدر ذكره أن البحوث المسحية التي أجراها "بيركيت" تمت بناء على تكليف من الكيانات المهنية للمحاسبة (CPA Australia and the Institute of Chartered Accountants in Australia 2012) التي لعبت دورا بارزًا في تطوير "أجندة" المهارات الأم، وبخاصة مع ادخال قائمة المهارات الأم هذه في برامج منهج الاعتماد المهني، المطبقة في التعيم العالي في أستراليا ونيوزلندا (وقد أدمجت قائمة بيركت في نتائج الدراسة التمهيدية، للحصول على متطلبات الاعتماد هذه، لتتوافق مع المعايير الأسترالية الأكاديمية للمحاسبة).

وسجل كل من كينج وكيتشنر King and Kitchner (2004) منذ ثلاثين عاما، أو أكثر أفكارهما، عن الأحكام المستبصرة ***reflective judgement***، - التي - هي على الأرجح مرادف آخر للتفكير النقدي، أو هي - على الأقل– مكوِّن له وزنه من مكوناته. وفي ذات الوقت قام بارنيت (1997) بتوسيع مفهوم التفكير النقدي ليستوعب الانتقادية **criticality** والكينونة النقدية أو الإنسان الناقد **critical being**. والتي تعبر عن مجموعة من القيم، مثلما هو الحال مع الاستعداد، الذي تبناه الأسلوب الغربي في الجامعات بوضعه الفريد، في المزج بين البحث والتعلم.

ولعلنا نلاحظ أن القدرة على التفكير النقدي من خلال هذا التوجه يتم ربطها بالهوية وبتحديد أدق بالهوية المهنية. وقد أقنعنا القدر المتوفر من البيانات، أن التفكير النقدي أشمل من مجرد مهارة أو مجموعة من المهارات، وأنه إذا كان يترجم على أنه استعداد نفسي (سيكولوجي) وميل لتبني قيم معينة، فإنه يُستمد بالفعل من شعور المرء بهويته الذاتية، وبشخصيته المهنية التي تربت لديه عبر سنين كثيرة (Jones and Sins 2013; Sin 2011).

وقبل أن تأخذنا قضية التعريفات بما يتجاوز سياق هذا التناول الموجز، فلندع

أنفسنا للنظر، في الطابع التخصصي للتفكير النقدي. فقد أجري مسح واسع على مستوى هيئة التدريس، في التعليم العالي في أستراليا (Anna Jones 2010,8) كشف بوضوح اختلافا كبيرا في فهم خصال مثل التفكير النقدي وحل المشكلات تبعا للتخصصات الأكاديمية المختلفة.

ففي تخصص التاريخ، على سبيل المثال، ينظر إلى التفكير النقدي على أنه فحص الدليل (من خلال المصادر الأولية والثانوية) وتمثّل السياق الاجتماعي، والإحاطة بالغموض، ووجهات النظر الكثيرة التي حفل بها التاريخ، واستيعاب دور المؤرخ في بناء الحوار بين الأدلة. وعلى العكس من ذلك فإن المطلوب من التفكير النقدي في مجال الفيزياء، مراجعة فاحصة لمنطقية ودقة العينة، وتوفر فيزيائيين من ذوي الخبرة والصلابة في الأداء التجريبي. أما في الاقتصاد فإن التفكير النقدي يعني استخدام سلة من أدوات المجال، لفحص القضايا الاقتصادية. فإذا جئنا للقانون، وجدنا أن مفهوم التفكير النقدي يعني استخدام الأدلة، والاحتمالات، والمسائل المهنية والأخلاقيات الاجتماعية والمهنية، ودراية بالمناخ أو السياق الاجتماعي، ووجهات النظر التاريخية وأخيرا يتطلب التفكير النقدي إعمال الفكر العلاجي الذي يستخدم بدوره الشواهد الطبية والإحاطة بالقضايا الأخلاقية المعقدة الملازمة لممارسة مهنة الطب.

ونعود إلى التفكير النقدي في مجال الأعمال، وسياقاته التنظيمية - التي تحتل فيها المحاسبة، كإحدى مهن المجتمع مكانا حساسا - فنجده ذا معان على درجة كبيرة من الاختلاف، يتوازى مع الاختلاف بين ذوي المصلحة. فعندنا الزبائن، والمحاسبون، وأرباب العمل، وخارج الشركات عندنا الهيئات أو المنظمات التي تتضارب اهتماماتها فيما يطرأ من مواقف، وبالتالي تفضي إلى مفاهيم للانتقادية بينها اختلاف بيّن. ومن جانبنا، سنقوم في هذا الفصل بالاعتماد على البحوث الحديثة في تشخيص الظواهر وتصنيفها phenomenographical research (Sin 2010) بعرض توضيحي لبعض المفاهيم أو التصورات المختلفة للتفكير النقدي، التي تكونت لدى طلاب المحاسبة والمحاسبين، حديثي التخرج، خلال السنة الأولى لالتحاقهم بالمهنة، وأولئك الممارسين الموسميين للمهنة في عدد من التخصصات الفرعية في نطاقها.

التفكير النقدي في مسمياته الأخرى

بينما يبدو من المؤكد، وجود مشكلات اصطلاحية صعبة لدى الأكاديميين. وبينما يشيع، كذلك، إطلاق مسميات كثيرة مصطنعة على مجموعة من القدرات الإدراكية الشبيهة بالتفكير النقدي، فإن المفهوم الحقيقي المقبول لمصطلح - "التفكير النقدي"- أصبح من الصعب بدرجة كبيرة، طرحه للحوار مع المحاسبين المهنيين، سواء كان جديدا نسبيا أم متكررا.

ولعلنا نستنتج من ذلك أن مصطلح "التفكير النقدي" ليس ضمن قاموسهم (المهني). والحقيقة أن قضية التفكير النقدي والانتقادية ككل، بل وكافة المهارات والقدرات الجوهرية، عادة ما تتسع لها اللغة التلقائية التي يتداولها الناس في الحياة اليومية. ثم إننا أمام حقيقة أخرى فحواها أن تلك القضايا غالبا ما يجري تحاشيها عن قصد، اعتمادا على المعتقدات الراسخة في الباطن بخصوص السبل التي تتخذها أمور الحياة الدنيا - وإتمام إنجازها. إن المهارات، والمناقب، والقدرات، تجري مناقشتها (هذا إن جرت هذه المناقشة أصلا) في مصطلحات غير أكاديمية، تعتمد على الإحساس والارتجال، وغالبا ما تفتقد الاتساق. والحقيقة أن هناك تعبيرات ظاهرها تقني، لكنها تعكس أنماطا من الوهم العلمي في التفكير، وقد تسللت داخل مواقع العمل، بما فيها مواقع العمل المهني. وهي في الواقع مائعة تماما، يصعب تحديد معناها. بعبارة أخرى إننا أمام تشكيلة من رطانة الكلام. (راجع واتسون Watson 2004 حول إدارة الوهم الفكري managerial of pseudo-jargon).

ونتيجة للأسباب التي ناقشناها سابقا، فإن أرباب الأعمال غالبا ما يخفقون في تحديد التفكير النقدي - كأحد متطلباتهم لشغل الوظائف - بوضوح إلا إنهم عندما يذكرون المهارات التي ينتظرون توفرها لدى الخريجين، نكتشف أنها تتضمن التفكيرالنقدي صراحة. ومن الواضح أن هناك انفصالا بين نتائج البحوث النوعية التي تستخدم المقابلات الشخصية شبه المفتوحة، وبين البحوث الأقرب للكمية التي صممها الأكاديميون. ففي هذه الأخيرة، يظهر التفكير النقدي بشكل متكرر، وعليه فإنه يحتل مرتبة عالية. ومع ذلك فإنه بدون ذلك النوع من المبادرات التطوعية، المتمثلة في توفير

مصطلحات معيارية، فإن ممارسي المهنة وشركاؤهم سيجدون اختلافا كبيرا عند حديثهم عن مناقب الممارسة الناجحة. وهذا ما نعرضه بتفصيل أكثر في الفقرات التالية.

إننا لا نجد، للأسف، في أدبيات المجال وضوحا للدرجة التي أثرت فيها لغة الباحثين (الأكاديميين)، على المشاركين في دراسات معينة، ومدى تبنيهم لهذه اللغة. وإضافة إلى ذلك لا توجد معطيات عن مدى فهمهم للمصطلحات المستخدمة بين بعضهم والبعض الآخر من جانب وبينهم وبين مفاهيم الباحثين الآخرين من جانب آخر. وعلى سبيل المثال فإن الأداة المسحية التي استخدمها كل من "ألبرخت وساك Albrecht and Sack (2000)" والتي تبناها آخرون وأجروا عليها تعديلات منذ ذلك الحين (راجع Kavanagh and Drennan 2008) تحتوي على مصطلحات متعددة مثل "التفكير التحليلي" و"التفكير النقدي" والتي تعدان موضع خلاف ملحوظ، مع تعريفات أخرى، في علم النفس التربوي والعلوم الإدراكية الأخرى بصفة عامة. إذ ليس من الواضح تماما أن أي اثنين من البشر سيستعملانها بمعان متشابهة. ذلك أنه يقال إن أرباب العمل عادة ما يشخصون "المهارات التحليلية" و"مهارات التفكير النقدي" على أنهما من القدرات أو المناقب اللازم توفرها بشكل أساس لخريجي المحاسبة. ومع ذلك ينادون أيضا بشكل متكرر بأمور مثل "الإحاطة بإدارة الأعمال" أو "التجربة الحقيقية على أرض الواقع"- وهي قدرات تعتمد بوضوح ظاهر على السيرة الذاتية، وعلى أوجه شخصية من التجارب التي خاضها الفرد. وعادة مايتطلب أرباب الأعمال، أيضا، مستوى عاليا من "مهارات التواصل الاجتماعي" ومن "وعي أخلاقي" ثاقب، وفنيات (أساليب) عمل الفريق. ومثل هذه السمات على ما تبدو عليه من الاستقامة في التفكير، والشفافية في التعبير، محكومة بالسياق، ومعقدة في التطبيق كسابقتها، مما ذكر قبلا. فأرباب الأعمال على أرض الواقع يطالبون بقدرات مصاحبة بشكل لصيق لقاعدة المعرفة الفريدة للفرد وتجاربه الحياتية والمهنية .راجع:

(Jones and Sin 2003)

ويمكننا النظر إلى مفهوم التفكير النقدي (والتفكير التحليلي الناقد... إلخ) بالمراجعة الفاحصة لقدرات الاستبصار النقدي، إزاء ذلك النوع من القضايا، إن لم نقل المسائل،

التي يعرف عن المفكرين النقديين أنهم قادرون على معالجتها. وقد رجح عدد من الدارسين أن استدعاء التفكير النقدي يأتي، عندما نواجه مشكلات معتلة التركيب ill structured، يلفها الغموض، وتحوطها المشكلات الأخلاقية التي يتسم بها العمل المهني في عالمنا المعاصر (وربما تكون البداية عند سيمون (1994) Simon. ويرى "كينج وكيتشنر King and Kitchener (2004, 5)" أن المشكلات المعتلة التركيب تتسم بخاصتين: أولاهما، أنه لا يمكن تحديدها بدرجة عالية من الاكتمال، وثانيهما، أنه لا يمكن حلها، كذلك، بدرجة عالية من اليقين. وتمثل هذه المشكلات التحدي الذي يتوقع -بصفة عامة- أن يواجهه التفكير النقدي، وتواجهه الأحكام المتروية الصائبة. وهذه الاحتمالات تحيط (وفقا لـ Sarangi and Candlin 2010) بالممارسة المهنية وتعز على الحل، باستخدام المفاهيم وطرق التعلم التي توفرت لأصحاب المهنة، كجزء من التعليم والتدريب المستمرين، طوال حياتهم المهنية.

ويبين فاسيون وأخرون Facione et al. (1997, 3-4) أن المشاكل التي تتخلل أداء الوظائف المهنية وتتطلب القيام بحلها تتفاوت ضمن مقياس من سبع مؤشرات:

يتضمن مقياس التفهيم المهني، وضع المشكلة أو القرارات، التي يواجهها الأخصائي ومحيطها أو دائرتها. ويمكن تشخيص المشكلة أو القرار من خلال عدة أوجه مختلفة. وربما بالغنا في التبسيط ونتخيل أن ما يحدث باستمرار عبارة عن ازدواجية بسيطة وبصرف النظر عن ذلك فإنه يمكن تشخيص المشكلة أو القرار من خلال ارتفاع المخاطرة ارتفاعا أو انخفاضا (1)، (2) هل حلها محدد بوقت أم أمامنا براح، (3) هل هي من المشاكل أو القرارات الجديدة على أصحاب المهنة، أم أنها من المألوفة بالنسبة لهم (4) هل أتت فجأة أم أنها محسوبة في الخطة (5) هل يحتاج أي منهما (المشكلة أو القرار) معرفة متخصصة أم أن الحل متاح بالمتداول من المعرفة الحالية. (6) هل يمكن الوصول إلى الحل، من خلال جهود أصحاب المهنة وحدهم، أم يحتاج المؤازرة بمشاركة متآلفة مع آخرين (7) هل المشكلة أو القرار ذوي بنية سليمة أو ينضويان ضمن نموذج فكري للمجال، أم أنها معتلة البنية، وشديدة الغرابة بالنسبة لهم.

وهناك بديل مألوف ضمن كل من هذه المؤشرات السبعة، ينبع من حيث أنها تكون في حال تجميعها بعضها مع البعض، تشكل تشخيصا دقيقا لنوعيات من التحدي الذي يتوقع أن يواجهه مهنيو المحاسبة، بشكل يومي تقريبا، في مكاتبهم، في زمننا هذا. ومهما يكن من أمر، فإنه على الرغم من طبيعة التحدي التي تلزم المحاسبين، باكتساب مهارات التفكير النقدي التي يمكن استعراضها على النحو الذي قدمناه مثلا، فإن طبيعة المهارات المطلوبة لم تتحدد بشكل حاسم بالقدر المأمول.

التفكير النقدي ـ كيف يفهمه المحاسبون؟ وكيف يعبرون عنه؟

هل يمكن للباحثين أن يرصدوا مفاهيم وتعبيرات أصحاب المهنة؟ لقد خاض بعضهم في محاولة فعل ذلك، أكثر من البعض الآخر. وتمثلت نقطة البداية الجادة في الدراسة المفصلة التي قام بها باريل وزملاؤه Baril and Colleagues (1998) حول مهنة المحاسبة العامة. وقد كشفت المقابلات الشخصية التي أجروها عن اللغة التي يتحدث بها مهنيو المحاسبة في مناقشاتهم حول التفكير النقدي، مع الحرص على تجنب مصطلحات يشتقونها من لدن أنفسهم. وهكذا استطاعوا من خلال تلك "النتائج التوصل إلى تنوع المعاني التي جرى فهمها، وكذلك تنوع التعبير عنها، من قبل أعضاء المهنة في التسعينيات. وقد تحصلوا على الوثائق الرسمية، لتقييم أداء الموظفين في المكاتب العامة الستة الكبرى – حينئذ - للمحاسبة، والأقسام أو المعايير المختصة بالتفكير النقدي. وهذه الأخيرة لديها بنود تقييم تحتوي على عناصر من التفكير النقدي، إلا أن هذه العناصر غالبا ما تجيء مصاحبة لأوجه أخرى من الأداء. مثال ذلك قدرة الموظف على حل المشكلات، أو الاتصال رفيع المستوى، وفي بعض الأحيان، كان تقييم التفكير النقدي ضمن المناقب، التي لم يحسم تعريفها مثل: القيادة أو المهنية. وبعضها كان يُبالغ في توسيع مفهومه بحيث لا يمكن اعتماده في الدراسة. وقد قام الباحثون أيضا بإجراء مقابلات مع (20) عشرين من أصحاب المهنة يعملون في سبع مكاتب عامة للمحاسبة، منها الستة الكبرى، فضلا عن مكتب عام محلي للمحاسبة. وتم اختيار الذين جرت معهم المقابلة من مكاتب في ستة مدن تمثل مختلف أنحاء الولايات

المتحدة. وتراوحت سنوات خبرة المقابلين الفعلية في مواقع عملهم بين خمسة وخمسة عشر عاما. وكان معظمهم مديرين أو مديرين في بدايات المنصب والبقية كان معظمها من الزملاء. والقاسم المشترك بين هؤلاء هو تقلدهم المسؤولية الرسمية عن تقييم العاملين. وتوفر لهم القيام بتقييم أصحاب خبرة (أقدمية) الخمسة إلى الخمسة العاشر في العام السابق على القيام بالدراسة. ولما كان نهج عمل الفريق هو المتبع في المحاسبة العامة، فإن معظم من تمت مقابلتهم خضعوا لعدة تقييمات إضافية. وقد أبانت نتائج البحوث أن تصورات المقابلين عن التفكيرالنقدي جاءت فضفاضة حيث شملت سلسلة من عناصر الكفاية مثل: "الخصائص والمناقب الادراكية (المعرفية)" جنبا إلى جنب مع "الاتجاهات والسلوكيات غير الإدراكية". وفضلا عن ذلك فإنها ضمت مجموعة من الكفايات الأكثر تفوقا، وها نحن ننقل تصنيفهم (Baruk et al. 1998, 392) على النحو التالي:

المناقب والخصائص الإدراكية:

- معرفة حدود المشكلة.
- معرفة متى الحاجة إلى معلومات إضافية.
- رؤية التفاصيل من خلال السياق العام "النظر إلى الصورة الأكبر".
- نقل المعرفة من موقع إلى آخر.
- القدرة على التنبؤ، والتطلع إلى الأمام، والتخطيط.

الاتجاهات والسلوكيات غير الإدراكية

- التحلي بالمبادرة.
- سعة الاطلاع.
- إبداء الثقة.
- التواصل الواضح والدقيق.

عناصر أخرى من الكفاية تكررت كثيرا على لسان من تمت مقابلتهم من قبل باريل وآخرين .Baril et al هي:

- إظهار الإبداع.
- تحمل الغموض.
- إدراك متى يكون هناك أكثر من حل مقبول، و
- إصدار الأحكام المنضبطة.
- سرعة البديهة.
- الشك الصحي: كطرح أسئلة مثل "لماذا"؟ أو "لم لا"؟
- التصدي للوضع القائم.
- تحديد مدى المنطقية في تصرف ما، أوحدود قبوله.
- معرفة حدود التصرف الشخصي.
- الانفتاح على نوعيات مختلفة من الثقافات والمعارف والخلفيات.
- رصد تسلل التحيز.

ولا شك أن " عناصر الكفاية الأخرى" التي انتهينا للتو من عرضها، بالغة الأهمية، إلا أنها تحتاج إلى بلورة، وتواؤم مع السياق، أو بيئة العمل. ولذا فإننا في حاجة إلى إدراك كيفية تطبيقها في مواقف ملموسة لمهني المحاسبة. ولهذا السبب فإننا سنتحول إلى سماع أصوات أرباب العمل من ذوي الخبرة في ممارسة المهنة، والمحاسبين حديثي التخرج، كما تعرفهم اللغة المستخدمة بموقع العمل. وسنقدم في القسم الثاني موجزا لدراسة نوعية حديثة لـ"بوي وبورتر (2010) Bui and Porter" التي ركزت على مقابلات أجرياها مع طلاب المحاسبة، والأكاديميين، والخريجين، وأرباب العمل: ثم نستمع إلى صوت اثنين من المهنيين المحنكين (بناء على بيانات مقابلة" سن Sin")، وفي النهاية نأخذ أصواتا من المحاسبين الذين تخرجوا والتحقوا بالعمل حديثا (بناء على بيانات وانج (Wang.

رؤية أرباب العمل والمحاسبين المحنكين

رؤية أرباب العمل

بعد إجراء مراجعة فاحصة لبرنامج، عقدته جامعة نيوزلاندية جديدة، في مجال المحاسبة، قام بوي وبورتر (2010) بمقابلات مع الطلاب، والأكاديميين، والخريجين، وأرباب العمل من خريجي المحاسبة، حول احتمال وجود فجوة متوقعة، بين ما كان، وبين ما يريدونه، وما عاينوه من عوائد البرنامج. وبلغ عدد أرباب العمل المقابلين أحد عشرا. وكانوا من مديري الموارد البشرية أو المسؤولين عنها داخل شركات، تتراوح بين الصغيرة والمتوسطة، والكبيرة. وانصب اهتمام الباحثين في المقابلات على الحصول على تحديد من العينة (التي أجريت معها المقابلات) لما تعتبره العناصر الأكثر أهمية للممارسة الناجحة. كما استفسرا من أعضاء العينة حول عناصر الكفاية التي تضمنها برنامج الحالة موضع الدراسة، ويعتقدون أن خريجي البرنامج قد اكتسبوها وكذلك العناصر التي يعتقدون أنهم افتقدوها. ولم يكن هناك مشكلة عويصة في فهم اللغة أو المصطلحات الشائعة الاستخدام لدى الأطراف المشاركة في الدراسة، كما لم يظهر وجود أي ضغط على المشاركين في اللغة المستخدمة، ولذا فإن صياغة النتائج جاءت بلغة الحياة اليومية. وسنكرر المصطلحات التي استخدموها في خلاصتنا التي أوجزناها للنتائج في الفقرة التالية.

أول عامل ملفت للنظر ظهر على الفور من خلال الدراسة هو حجم الشركة. إذ عنيت الشركات الصغيرة والمتوسطة الحجم، بأن يكتسب الملتحق المبتدئ في مهنة المحاسبة ما يمكن أن نطلق عليه المهارات الرتيبة (الروتينية) مثل: مهارات إدارة الوقت، ومهارات عمل الفريق وهلم جرا. أما الشركات الكبيرة فلم تكتف بالتعبير عن حاجتها لمهارات العرض presentaion بدءا من القدرة على الانطلاق get go، بما فيها مهارات الاتصال المنطوق والمكتوب، وإنما تولي هذه الشركات تقديرا عاليا "للشك المهني" الصحي(*) فيمن

(*) سبق تعريف الشك الصحي أو الإيجابي من جانب أفراد عينة الدراسة، على أنه كمن يطرح أسئلة مثل "لماذا؟" أو "لم لا؟". (المترجمون).

توظفه. وترى الثقة في النفس شرطا مسبقا لتبني الموقف النقدي وممارسته، مع أنه يمكن أن ينظر إليه على أنه مكمل لسلوك مهني (يظن) أن الزبائن تراه جديرا بالثقة. ويوجز "بوي" و"بورتر" هذه الفلسفة بتعبيرهما حيث يقولان " إن الثقة بالنفس تعين الخريجين على ممارسة الشك المهني، والتعامل بفعالية مع الزبائن المأمولين أو الحاليين. أضف إلى ذلك أنها تزيد من ثقة الزبائن في خدمات الشركة (35 ,2010). ومن الطريف أن ممثلي الشركات المتوسطة والشركات صغيرة الحجم فضلت صراحة توظيف الخريجين الأقل ثقة في أنفسهم "لأنهم يرون أن الثقة الزائدة تحول بين الخريجين، وبين مواصلة التعلم وتنمية القدرات الذاتية (Bui and porter 2010). وهذه إحدى القضايا التي تستدعي بحثا ليس مجاله هنا.

وقد أرجع ممثلو الشركات المتوسطة والكبيرة الحجم، نجاح الأداء، إلى توفر مهارات ذات مستوى عال في التواصل كتابة. ومن جانبه أيد "ديل (2004) Deal" وجود ارتباط بين التفكير النقدي وبين المهارات الشخصية الفعالة. وهناك أدلة قوية على تأثير صياغة الكتابة، أو - إذا أردنا الحقيقة - ذلك النمط من التفكير النقدي (Dunn and Smith 2008). بل ذهبت الأبحاث الحديثة في اللغويات إلى أبعد من ذلك حيث بينت أن معظم أنواع الكتابة البنيوية structured، تستلزم مهارات عالية في التواصل الشخصي –التي- تظهر في التوقعات الخاصة بتأثيرها وقابليتها للإقناع، ومحاولتها التفاوض (الأخذ والرد) مع القارئ (Hayland 2005; White 2003). إن الكتابة البنيوية ليست تحديا فكريا في الإنشاء والإبداع فحسب (Bereiter and Scardamalla 1087; Flower and Hayes 1984; Hayes and Flower 1987). وإنما تنطوي أيضا على شكل مركب من أشكال الاندماج الاجتماعي مع قراء من ذوي الخيال الذي يغذي لدى الكاتب، القدرة على ربط الحقيقة كما يراها هو، بسياقات ومفاهيم وحوافز بديلة من صنع خيال قرائه. والحقيقة التي نخرج من ذلك بها، أن الكتابة تعد –على الأقل- مصحوبة بتعمق لأنواع من التفكير المعزز للقدرات العقلية الفطرية، وعلى ترسيخ وتنظيم وتوسيع أفق التفكير، وبخاصة التفكير النقدي (Galbraith 1998; Menary 2007).

وبناء على ذلك فإن مصطلحات مثل "التفكير النقدي" رغم أنها لم تجئ على لسان

المشاركين في هذا البحث، فإن ممثلي الشركات الكبيرة، عكسوا لنا صورة واضحة تماما لوضع التفكير النقدي على أرض الواقع، باعتباره: سلسلة مركبة من المناقب أو الخصال المتشابكة، بل وما يصاحبها، أيضا، من تصرفات وقرارات (راجع: مؤشر السلوكيات المهنية إعداد Jones and Sin 2013).

وفي خطوة تالية، قمنا بالاطلاع على صورة من اللقاءات التي عقدت مع اثنين من خبراء المهنة المحنكين (قام بها سِن Sin خلال عامي 2009 و2010، والتي شكلت أساسا لعدة أبحاث فيما بعد). في هذا اللقاء أتيح لهذين الخبيرين الوقت الذي يحتاجانه، لفترات ممتدة، ودون مقاطعة على الأغلب، ليبلورا مفاهيمهما حول المهارات التي يعتقدان، أنها من الضرورة بمكان، لممارسة مهنة المحاسبة، وسط بيئة الأعمال التي لا تتوقف عن التغيير، في أيامنا هذه. وترك لهما أيضا اختيار التعبير عما يريانه. وقد كانت اللغة التي استخدماها للدلالة على التفكير النقدي -وربما لا يكون ذلك مستغربا- كما سترى ليست تلك التي يستخدمها الباحثون الأكاديميون، في التعبير عن أفكارهم.

رؤية خبراء المحاسبة المحنكين

"مارك Mark" واحد من كبار المحاسبين يحمل على عاتقه مسؤوليات مباشرة بالعملاء، ويشرف على عدد من المحاسبين في مؤسسة عامة للاستشارات والمحاسبة. وما نعرضه هنا هو إجابته المطولة على سؤال يتركز على ما يتطلع إلى توفره في خريج المحاسبة. حيث جاء فيها تحديده لثلاث قدرات، يتسم بها توجه المحاسب المثالي نحو البيانات المالية على النحو التالي:

> إنه ذلك الشخص المتمكن من الاطلاع على بيانات المحاسبة التفصيلية، وقراءة ما فيها، والذي، إضافة لذلك، لا ينتابه الغرق في الأرقام في ذاتها. إنه يقوم بتحليل ما يخبرك به... وما تحمله الأرقام بالفعل بالنسبة لك، وما يشبه ذلك من أمور... ويتوجه إلى المحاسب المأمول بالقول إنك تعرف... أنك ينبغي أن تكون قادرا على قراءة سلسلة من البيانات المالية، وأن تكون لديك القدرة على فهمها... وعلى أن تصنع منها حكاية... هل هناك مشكلة في عملياتها الحسابية؟ أم أن هذه العمليات سليمة في مجملها؟

ولقد أصبحت مقولة "اقرأ ما وراء الأرقام" أشبه ببديهة بين مهني المحاسبة. والغرض من ذلك هو فهم الموقف الحالي للشركة، وما يتوقع لها مستقبلا. (وهناك كتاب درامي مشهور بعنوان Accounting: What the Numbers Mean? أي المحاسبة: ماذا تعني الأرقام لمؤلفيه Marshal وMcManus وVeile وصدرت منه الطبعة التاسعة حاليا). وعلى الرغم من أن المداخل التفسيرية أو ترجمة الأرقام لم تلق ذيوعا في المؤسسات، أو اعترافا أكاديميا (مع أن الفكرة تم التطرق إليها على الأقل عام 1998 على يد "مورجان Morgan")، فإن الحاجة إلى ترجمة الأرقام شيء مسلم به في الممارسة المهنية للمحاسبة. ففي أيامنا هذه ينتظر من المحاسبين أن يشاركوا في وضع استراتيجية الشركة، وصناعة القرار فيها، ومن ثم يقومون بترجمة البيانات، في ضوء الاعتبارات التي تحيط بالخريطة الأكبر لشركتهم. إن عليهم أن يرصدوا العلاقات بين لب عمل الشركة وبين السوق، ووضع المنافسة الحالية، وعمليات الشركة المحددة، وإنجازها السابق، وطبيعة ونوعية البنية الإدارية. وكل ذلك سعيا إلى مساندة القرار والإسهام في صنعه. ووفقا لتصوير "مارك" المعبر فإننا في حاجة إلى أناس "لا يغرقون" في الأرقام، بل يمكنهم أن يجعلوا منها ومن البيانات -عموما- حكاية. ومن خلال نهج "مارك" هذا، تستبين إدراك الرجل أن البيانات الرقمية -في مجملها- تنطوي على حوار، أو سلسلة من الأوضاع الاجتماعية الواقعية التي قد، وقد لا، ينظر إليها على أنها مشكلة من وجهة نظر فريق العمل.

وحينئذ سأل مُجري المقابلة مارك المزيد من التوضيح حول تعبيره "ألا يدع نفسه يغرق في الأر قام" حيث قال:

> أول شيء عليه أن يفعله: إمعان النظر في الرقم، فمثلا ينظر في المبيعات وإجمالي الدخل وبعض الأمور الأخرى *فيلحظ أن هناك خطأً ما* في مجمل العائد أو الكسب.
> وإذا وجدت شيئا سلبيا في العائد الكلي، فمعناه *أن* هناك من العاملين من أعطاك سلسلة من الأرقام السلبية حول ذلك العائد، لأنهم سجلوها في الحسابات الخطأ... فالمبيعات تكون في رصيد دائن... والعائد قد يكون في رصيد مدين في بعض الأحيان... وربما كانت النفقات في حساب دائن... ولذا فإن الأمر ليس محصورا في قراءتك للأرقام.

وهنا يوصي "مارك" المحاسب بأن يضع في اعتباره إمكانية وجود خطأ في تجميع الحسابات. وهذا ما يشار إليه في مصطلحات علم النفس على أنه الخيال النقدي. فما دام المحاسبون، باعتبارهم مراقبين ماليين، أقرب إلى مصادر المعلومات من غيرهم من الفريق الإداري، فإنهم في الوضع الأفضل لتقييم خصائص هذه المعلومات، بمعنى أنهم المنوط بهم أن يخبروننا بالصادق منها والخطأ.

وبعد برهة، أكد مارك في المقابلة، على أن يضع المحاسب في اعتباره الأهداف أو الأغراض الحقيقية من البيانات المالية موضع التقييم قائلا:

> هل نحن تراجعها لتحدد عائد الضرائب عليها؟ فبعض العاملين يعدونها لأغراض إدارية. وآخرون يقومون بذلك استجابة لتقارير مطلوبة. ما هي نوعية المعلومات التي يمكنك استخلاصها أو توقُّعها... مثل عوائد الضرائب... وهناك بعض الحسابات التي نحتاج إلى تفصيلها أو تسويتها من أجل إجراءات ضريبية على الدخل...بينما نحتاج عند نشر الميزانية إلى تلخيص جامع لحساباتها... ونعود *فنؤكد على أهمية معرفة الغرض الذي تعد من أجله الحسابات.*

إن النظر إلى الغرض من الحسابات يمكن أن يساعد بشكل ملحوظ على تقييم الشذوذ أو الخطأ الظاهر. ويحاول القائم بالمقابلة أن يحث "مارك" على الإدلاء بالمزيد، ويستجيب الرجل بإضافة مهارة إضافية ثالثة للمحاسب المثالي، رغم أنها مشابهة إلى حد كبير لما قبلها، على النحو التالي:

> إن فهم مسلسل الحسابات أمر يبدو صعبا على كثير من الناس. فبعضهم قد يدرك ما هي الشركات المفلسة أو في طريقها إلى الإفلاس، أو تعاني من مشكلات في السيولة النقدية. إن باستطاعتك أن تقرأ بعض المعدلات أو النسب ومنها تستنتج إذا ما كانت الشركة تحقق تمويلا ضعيفا، أو قويا، وهل تتوفر لديها السيولة التي تسدد بها التزاماتها المالية قبل أن تنتهي فترة السماح أم لا. هذه نوعية من المؤشرات التي يمكننا قراءتها. كما يمكننا ملاحظة أن الشركات تبالغ في الإنفاق كثيرا قياسا على ما تحققه من مدخلات. ومن المؤشرات ذهنيا قدر الاحتياطي الذي يتوفر لديها قبل أن يصل بالفعل إلى النفاد. إنها حقا لأمور متعددة الاختلاف.

ومرة أخرى نؤكد على مراقبة النتائج المتتابعة، واستقراء الأوضاع من خلال الأرقام لتحديد الإجراءات الهادفة -وبخاصة السلسلة العلّية للأوضاع في دنيا الواقع. وبعبارة أخرى فإن التطبيق الحقيقي للأرقام في المجالين المالي والتجاري ينفتح أمام العقل المثابر على التساؤل، أي عقل صاحب الفكر النقدي.

رؤية كبير مراجعين

ريتشارد Richard كبير مراجعين، قضى سنوات كثيرة في مهنة المراجعة. والمراجعة فضلا عن أنها تنطوي على معرفة ومهارات الأساليب المتقدمة في المحاسبة، هي تخصص يتطلب مهارات معمقة في الاتصال الشخصي (راجع: Jones and Sin 2018) للتكيف مع المستويات الكثيرة التي يتعامل معها، وأشكال الغموض، التي عادة ما تعتري مواقع العمل، ومن ثم النجاح في تجاوزها (van Peursem 2005) ويعتبر الموقف النقدي عنصرا حيويا في تلك المهارات. وبالإضافة إلى نوعية الشك التي غالبا ما تعد مرادفة للانتقادية، فإنه على المراجعين أن يكونوا قادرين على التوافق إيجابيا مع الأساليب المختلفة لترجمة المهام والأهداف –والتي ينتج عنها أحيانا نتائج متفاوتة بل وخاطئة- وكذلك مع وجهات النظر المختلفة حول طبيعة العمل المحاسبي.

ويبدأ "ريتشارد" بالتأكيد على أن المحاسبة المهنية ليست مجرد تجميع وتجهيز السجلات المالية قائلا:

> عليك أن تنطلق من البداية إلى إعداد الحسابات، ثم تسلك الطريق إلى الترجمة أو التفسير، والتشاور، محاولا تحقيق قيمة مضافة للعملاء ومساعدتهم أيضا في تحقيق قيمة مضافة. ومن ثم فليست هي مجرد حفظ سجلات. الآن حفظ السجلات وظيفة لم يعد لها وجود. فقد انتهى زمنها.

وعقب ذلك يركز الرجل على مناشدة المحاسب أن يكون ناقدا:

> عليك أن تكون *ناقدا*. انظر إلى الأمور بعقل *متسائل*... لا يكن عملك اعتمادا على قائمة مراجعة، ويكون همك هو الانتهاء من تطبيقها، لأنك إذا اعتمدت على ذلك فلن تكون في موقف يحتاج إلى طرح تساؤلات. وعني فإني أعتقد أن كونك *متسائلا* أمر من الأهمية بمكان.

وعودا على بدء... جرى الحديث عن أن القائم على التحليل، عندما يتحدث عن كينونة الإنسان الناقد وصاحب العقل المتسائل، فإن ريتشارد يعني بالفعل ما يمكن وصفه *بالعقل المتفتح والمتسائل*. وليس العقل المتفتح مرادفا بالضبط للعقل المستريب أو الشاك. إن الرجل يعني بالعقل المتسائل ذلك العقل الذي ينظر إلى البشر الذين يتحملون مسؤولية تنفيذها:

إن هناك تعقيدات وأمورا كثيرة ومختلفة لا يوجد لها إجابة قاطعة بالصحة أو بالخطأ وإنما تعتمد على *التأويل أوالاجتهاد فحسب*. وعليك أن تُعمل عقلك أو تجعله - يدور ويلف - حول المسائل المطروحة للنظر إليها من كافة زواياها.

مرة أخرى:

كل إنسان له تأويلاته الخاصة، وبخاصة عندما يُستدعى الناس ومعهم أسئلتهم، وأنت تفهم النهج الذي يتخذه الآخر للوصول إلى استنتاجه.

ويعرض ريتشارد استراتيجيات لمعالجة هذه المواقف، حيث ينتقل بسرعة إلى ما وراء التقييم النقدي للحقائق إلى بحث قضية الفهم:

أحكي لك عما تكشّف لي في المراجعة: إذا سألت أحدا كيف يقوم بها؟ فإن بعض الناس سيذهبون إلى أن الشخص الآخر كان المخطئ، وأنه لم يقم بأدائها على الوجه السليم. لكن الطريقة الأفضل للتعامل مع هذا الموقف هو التعرف على الكيفية التي يعملون بها، وأن تستفسر منهم، وتستمع إلى إجاباتهم. وعقب ذلك مباشرة، تأخذهم في الحوار جيئة وذهابا. وتلك هي الطريقة الواحدة التي تأتيك بالإجابات. وتحقق لك أيضا احترام الشخص الذي تتعامل معه. أما إذا تعاملت مع كل شخص على حدة، واعتقدت أن الناس لا يعلمون عما يعملون، فلن تصل إلى شيء. إن من الأهمية الحيوية أن تقدر أن لكل إنسان مهارات مختلفة، وأنك ستلقى أناس من مستويات متفاوتة، عاليها ومتواضعها.

ومن واجبك أن تفهم أي وضع يعيش فيه الناس، وما وصل إليه فهمهم وتبني عملك بناء على ذلك.

لقد تعلم "ريتشارد" وهو خبير مراجعة محنك، أن احترام الاختلاف والجاهزية في مهارات الاتصال الشخصي، شرط لنجاحه في أداء دوره. وهو يعرض بطلاقة ملحوظة في المقطع الأخير من حديثه، كيف أدار عمله، وكيف حقق النجاح فيه في لغة بسيطة، دون ادعاء، تنطوي على مفهومه الجديد نسبيا للانتقادية. وتبدو الجدَّة عنده في موقفه البناء وهو يواجه التنوع والاختلاف.

رؤية مهنيي المحاسبة من الخريجين الجدد

غالبا ما يدرك الخريجون الجدد، بوضوح تام، افتقادهم لبعض المستلزمات المهنية مثل المهارات والمناقب الشخصية، في بداية التحاقهم بمواقع عملهم. وهذه الانطباعات تمدنا برؤية عالية القيمة، لطبيعة ومعدل المهارات والمناقب التي يشعرون بافتقادها. وبناء على ذلك يعتبرونها من الضرورة بمكان للنجاح في بيئة العمل الجديدة. وتتسع انطباعاتهم ومفاهيمهم التي عبروا عنها في لغتهم التلقائية، لأكثر مما جاء على لسان كبيري المحاسبين الذين عرضنا مقابلتهما من قبل. فقد استعمل مصطلح "التفكير النقدي" باعتباره تحفيزا استجاب له المشاركون، كل بتعبيره الخاص. أما نحن فسنستخدم مصطلح "مفهوم concept" فيما يلي على أنه يعكس المنهجية الظاهرة التي استخدمها البحث الذي جاءت منه الاقتباسات. والمقاربة الظاهرية Phenomenography هي من أشكال التحليل التفسيري، المعروف جيدا في أبحاث التربية، الذي تعتبر فيه "المفاهيم" هي المخرجات أو العوائد. والمفهوم هنا يمثل فكرتنا العامة عن ذلك المفهوم في توقيت بعينه.

وقد انبثقت من المقابلات التي أجريت مع خريجي المحاسبة الجدد خمسة قضايا بذرية (Wang 2007). ولما كانت جميعها فروعا من "مهارات التفكير النقدي"، فإن المعرفة الجذرية تضيف إلى المفهوم المعقد –وفي ذات الوقت المتسق إلى حد كبير– للتفكير النقدي. فعلى الرغم من أن هذه المفاهيم تشكلت بالضبط من خلال الممارسة على أرض الواقع الذي تتمثل فيه الجدة والتحدي معا، وجاءت في المقابل من خريجين جدد لم يمض على اكتمال "تدريبهم" المهني إلا وقت لا يكاد يذكر. ومن ثم فإن أكثر ما

لديهم من مفاهيم جاءت انعكاسا للبذريات الخمسة التي بلورها المحاسبون الأكثر خبرة الذين سبق مناقشتهم.

وبناء على تحليل حصري لسجل المقابلات المطولة، استطعنا أن نشخص خمسة "مفاهيم" دقيقة، كل واحد منها يشير إلى موضوع بذري محدد على النحو التالي: (1) العائد على العملاء. (2) المعرفة والخبرة التقنية (الفنية). (3) تحديد المشكلات ووضع الحلول. (4) إصدار الأحكام المهنية. (5) المناقب والاستعدادات الفردية. والآن إلى عينة مما قاله الخريجون الجدد بالفعل.

المفهوم الأول: ضرورة مهارات التفكير النقدي لكسب العملاء.

هناك عدد ممن أجريت معهم المقابلات الاستطلاعية جعلوا قيمة التفكير النقدي في الطليعة من مواصفات المحاسب الكفء. وتعتمد طبيعة العائد، كوضع طبيعي، على المحاسب والمهمة التي يقوم بها، وإن كان عدد من المشاركين يتفقون على أن العائد المطلوب، على الدوام، هو ذلك الذي يضيف قيمة مالية لما لدى العميل من أعمال، وتحقيق أقصى عائد مالي منها، وتمثل لنا "ديانا Dayana" هذا المفهوم على النحو التالي:

> عليك أن تنشط استخدامك لمهارات التفكير النقدي لترقى بوضع عميلك... المشكلة التي يواجهها عميلك بين يديك، وأظن أن هدفك، كما تعلم، هو مساعدتهم على التقليص من التزاماتهم الضريبية من جانب، والحصول على أقصى الإفادة مما يمنح لمسدديها.

وأيضا، ترى "سولين Soolin"، التي تقوم بدور الاستشاري، مهارات التفكير النقدي، من منظور تحقيق أقصى عوائد مالية، للمتعاملين مع المحاسبين:

> أعتقد أنها القدرة على الأداء خارج الصندوق. حيث يمكنك، مثلا، أن تقوم بأشياء خارج المعتاد لتحقيق قيمة مضافة للمتعاملين معك، بالإضافة إلى توفيق أوضاعهم المحاسبية... إرشدهم إلى كيفية تحقيق نمو في أعمالهم، وكيف يزيدون حجم المبيعات، وكيف يرفعون أصولها الصافية.

المفهوم الثاني: التفكير النقدي يحيا على كلا من المعرفة المتخصصة والخبرة المتخصصة.

في ضوء هذا المفهوم، فإن الخبرة والمعرفة سواء. فالخبرة في المجال أو التخصص، وكذلك المعرفة بالسياق الذي يحيط بالأداء، تعتبران شرطا أساسيا للتطبيق الناجح للتفكير النقدي. وتشرح لنا سولين وجهة النظر هذه على النحو التالي:

> إذا كنت تريد القدرة على تطبيق مهارات التفكير النقدي، *فإنك تحتاج مزيدا من المعرفة ومزيدا من الخبرة في المجال لتستطيع أداء عملك على الوجه السليم* فعليك إذن بقراءة المجلات، والمنشورات والأبحاث وأن تحضر اللقاءات التي تبحث في تنمية المبيعات وإدارة الماليات... إلخ.

وإذا كان الافتقار إلى فهم السياق الذي تمارس فيه المهنة يعوق -إلى حد كبير- تطبيق التفكير النقدي، فإن المعرفة الفنية (التقنية) بالمحاسبة أمر لا غنى عنه أيضا. هكذا تقول "آنّ Ann":

> إذا لم يكن لدي فهم لأداء المحاسبة على وجهها الأكمل، فإنى لي أن أطبق شيئا من التفكير النقدي في المواقف التي تتطلب ذلك.

وهناك من يرى أن إمكانية تطبيق مهارات التفكير النقدي تعتمد على وجود خبرة مسبقة. ويلفت "شان Shan" النظر إلى حاجتنا إلى الشك المهني إزاء ما يفصح عنه العميل. ويركز "شان" على حقيقة مفادها أن العميل لا يكون صريحا تماما على الدوام، وهنا تتيح الخبرة للمراجع أن يكشف عن ذلك:

> وهكذا فإنك في حاجة إلى الاستفادة من خبرتك السابقة عند تطبيق مهارات التفكير النقدي، لتكتشف أي شيء له أهميته بالنسبة لإنجاز المراجعة مما لا يريد العميل الإفصاح عنه. وهنا عليك أن تثابر على تقصي ما تستكمل له مهمتك في هذه المواقف.

أما "فيللا Villa" فتلمس نفس الفكرة حول أهمية الخبرة، مستخدمة التعبير الشائع عن التفكير خارج الصندوق لشرح دور الخيال في التفكير النقدي:

فما أن تتوفر لك الخبرة، بعد أداء قدر محدود من مهام العمل، فإنك تبدأ بالتفكير خارج الصندوق، وخارج المعتاد من الأداء الروتيني. وبذا فإنك تفعّل جانبا من التفكير النقدي.

المفهوم الثالث: الحاجة إلى التفكير النقدي في تحديد المشكلات وحلها

إن الخريجين الجدد في ظل هذا المفهوم يعتبرون أن مهارات التفكير النقدي، هي بذاتها مهارات حل المشكلات. ولهذا فإن حديثهم جرى حول الكيفية التي يتخلل بها التفكير النقدي المراحل المختلفة من عملية حل المشكلة. وهنا يجيء تعبير "آنّ Ann" عن تعريفها لمهارات التفكير النقدي قاطعا:

أشخصها باعتبارها مهارات حل المشكلات

وجاء البيان الذي تبع ذلك كمذكرة تفسيرية، ليذكرنا بمن طالبنا من قبل بعدم الغرق في الأرقام، وينصح ذلك النمط من المحاسبين الذين يعجزون عن تحديد المشكلة التي يرجون حلها:

> نظرا لأن أداءك للمحاسبة لا يقتصر على حساب الزائد أو الناقص، أو الدوران في حلقة الأرقام. وعلى سبيل المثال، فإذا كنت أمام مشكلة، فإن التفكير النقدي يتأتى حين ينهب *تفكيرك إلى أبعد من الأرقام، أي إلى طرح أسئلة* حول ما تعنيه الأرقام؟ أو بعبارة أخرى ماذا *تقرأ من وراء الأرقام*؟ والذي أراه شخصيا من منظور المحاسبة: أن مهارات التفكير النقدي هي ذاتها مهارات حل المشكلات.

وبالنسبة لـ"كيلاي Kylie" فإن التفكير النقدي تقييمي بالضرورة، وأنه يستخدم عادة في سياق تحديد وتعريف مشكلات بعينها والقيام بحلها:

> إن مهارة التفكير النقدي في رأيي مشابهة لعملية "التقييم"، التي تكشف فيها عن المشكلة، ثم تبحث عن أفضل المعايير لقياسها، ومن ثم تصدر الحكم الصواب منطقيا عليها.

وأخيرا يعرض علينا تيري Terry وجهة نظره، حول عدم اقتصار التفكير النقدي على

تطبيق المنطق في حل المشكلات، بل يذهب إلى ما هو أبعد، باعتبار أن المشكلات التي تطرأ عادة ما تكون بنت مواقفها:

يتمثل التفكير النقدي في مقاربتنا للموقف الذي تحدث من خلاله المشكلة، وكيف نصل إلى حل لها بنهج منطقي. ففي بعض الأحوال، تجعل الظروف من الحل أمرا عسيرا. وهنا يأتي دور تطبيقك لتفكيرك النقدي.

من الواضح إذن أنه بالنسبة لتيري Terry كما هو الحال بالنسبة للآخرين ممن أجريت معهم المقابلات، أن التفكير النقدي يتضمن ما هو أكثر من الفحص الناقد للبيانات المالية - مع أنه قد يبدأ بها. فهو يفهم كذلك، أن قضايا الحياة اليومية نادرا ما تكون قابلة للحل القاطع. إنها ذات علاقة عميقة الجذور بالمعرفة غير اليقينية، والقيود المتناقضة في سياق مواقع العمل.

المفهوم الرابع: الحاجة إلى التفكير النقدي في إصدار الأحكام المهنية

استخدام التفكير النقدي، في إصدار الأحكام، أو صناعة القرارات المهنية، أمر أكده العديد من المشاركين. ويحدثنا جارفيك Jarvic عن استخدام مهارات التفكير النقدي في ممارسة إصدار الأحكام قائلا:

لنقل: إذا كان عليّ تحديد مستوى عميل معين، فإن عليّ أن استخدم مهارات التفكير النقدي لملاحظة وتقييم مدى واقعيتها، كي أستطيع أن أحدد مستوى الاختيار. فإذا لم أستطع تطبيق تلك المهارات، فقد يصل بي الحال إلى عدم معرفة ما الذي ينبغي أن أذهب إليه، أو ماذا أختير.

وفي بعض الأحيان يتطلب إصدار الأحكام تحكيم الضمير، فالمشكلة ذات طابع أخلاقي. ويعرض لنا مثالا مثيرًا للمشاعر من الواقع العي الصادق:

فهناك شخص يعمل في المبيعات، ورئيس العمل أب لزوجته. ومن هنا فإن رئيس العمل هذا، يريد أن يعطيه علاوة إضافية، وعندما انتهيت من إعداد التقرير الخاص بالمبيعات كان رقم مبيعاته حوالي 5000 دولار شهريا، لكن رئيس العمل يريد أن يعطيه

أكثر. فقال "إنه يمكنك أن تكتب الرقم 7000 آلاف دولار في تقرير المبيعات." وهنا كم تشتد حاجتي في هذا الموقف إلى مهارات التفكير النقدي كي أتخذ قراري إما بتسجيل الرقم الحقيقي أم أنفذ قرار رئيسي.

ومن الواجب أيضا تطبيق التفكير النقدي عند إصدار أحكام في سياق علاقات قوى غير متكافئة –أي تفاوت حاد أو ضمني غير ظاهر. وتحكي لنا "زن Zen" عن تجربتها الخاصة قائلة:

إني أحتاج النظر إلى المستوى الوظيفي للشخص الذي يكلفني بالعمل. فمثلا إذا جاء من كبير محللين ومطلوب على الفور، فإني علي أن أنكب عليه حقيقة. وفي المقابل إذا أتاني تكليف محدود من زميل. إنه مجرد إجراء بحثي لعميل محتمل فإن عليّ أن أفعّل مهارات تفكيري النقدي لأرتب أولوياتي.

وأخيرا يساعدنا التفكير النقدي في اتخاذ قرارات تحتاج إلى أن يعيش الإنسان الموقف وجدانيا

فعندما يطلب مني مديري أن أقوم مثلا، بالخطوات أ، وب ، وج... فإني أنظر في طبيعة ما هو مطلوب في كل منها، *وبعد ذلك أفكر فيما يتوقعه المدير*. ولا أتوقف عند فعل ذلك. إني أعتقد أن التفكير النقدي يأتي إعمالا للفكر فيما *هو أبعد من مجرد حدود المطلوب*. وذلك طبعا في ضوء التكليف المطلوب و من كلف به.

المفهوم الخامس: التفكير النقدي متأصل في استعدادات بعينها

جاء تركيز المشاركين في المقابلات، على الدراية بالاستعدادات التي تشكل أساسا للتفكير النقدي، مثل الاستعداد للتفكير بطرق متفردة، أو معالجة المشاكل بأساليب تلائمها، وتوضح الاقتباسات التي سنعرضها، هذا المفهوم، وكيف تم التعبير عنه، كما تعرض أمثلة لمختلف الاستعدادات التي شخصت على أنها "حاضنة" للتفكير النقدي. فتؤكد لنا "جان Jan" على أن نكون حريصين، وفي نفس الوقت راغبين، في الانتباه لما تتضمنه التفاصيل، قائلة:

نعم عليك أن تكون حذرا *بما فيه الكفاية*. وعليك أيضا أن تركز انتباهك على الأرقام التي تسجلها. *فهنا الموضع الجدير بالانتباه* للتفاصيل.

إن هذا الاستعداد، كما يجب أن نعيد تأكيده، استعداد عظيم الأهمية. إذ تتوافر كثير من الدلائل، على أنه يحمل في طياته، بذور الانتقادية عالية المستوى. وسنجد، ذلك عند "ترافيس" وهو يتحدث في سياق المراجعة auditing عن وصفه لـ"الشك المهني" باعتباره من الأهمية بمكان لأنه شرط أساسي لامتلاك مهارات التفكير النقدي قائلا :

إن مهارات التفكير النقدي تنبني –من وجهة المراجعة على *الشك المهني*. فلا مناص لك من استحضاره، *إنه يتخلل كل شيء نفعله –لا مجال للثقة*. وليس معنى ذلك أن نظن سوءا في عملائنا أو أنهم على الدوام يخدعوننا -إن الأمر يتعلق بقانون- في المراجعة -غير مكتوب.

وتتماهى الفقرة السابقة مع تصورات "ريتشارد" حول "الكينونة الناقدة" و"العقل المتسائل" مع أنه (كما سنرى فيما بعد) صاحب روح أكثر ديموقراطية وفهم أوسع لرؤية الانتقادية، وهي رؤية فعالة بحق. وفي ضوء ذلك، يشرح لنا "ترافيس" ماذا يعني "الشك المهني" من وجهة نظره:

إننا لن نؤمّن على كل ما تقوله. وهو ما يعني *أننا لن نأخذ بظاهر الأمر*...فإذا كنت متوفرا على بعض الأدلة، فإن لك أن تتساءل: لمَ لم يكن على هذا النحو أو ذاك؟ ولربما جاء الرد بتفسير يوضح أن ما أمامك حقيقي ومجرب، ولكن عليك قبل أن تتوصل إلى ذلك أن تفعل قاعدة الشك فيما يقدم لك.

وتؤكد "آن Ann" –وهي أيضا مراجعة- على الحاجة إلى رصد العلاقة بين المعلومات المتفرقة برغم ما يجمعها من قواسم مشتركة، مع أنها (مثلها في ذلك مثل "ترافيس") صاحبة النظر إلى الإجراء السليم بـ: إما أسود وإما أبيض وذاك تعبيرها:

في بعض الأحيان نكون أمام تحد كبير إذ علينا أن ننقب عما فعله عميلنا من أخطاء. ذلك أن عملاءك يمدونك بمعلومات، يمكن فهم مضمونها في معظم الأحيان.. ويبقى

علينا إجراء شديد الأهمية، ألا وهو تجميع شتات حلقات هذه المعلومات معا.

وأخيرا تركز "ديانا Diana" على التفكير الجانبي lateral thinking وهو أحد أوجه التفكير الإبداعي، وتسميته هذه شائعة في لغة الإدارة. حيث تقول:

إن *التفكير الجانبي، والتفكير خارج الصندوق، والتفكير النقدي*... كلها ذات أهمية تنبع من حاجتك لامتلاك القدرة على التفكير – مرة أخرى - خارج الصندوق.

التفكير النقدي في أداء المحاسبة–نظرة من الداخل

لعلنا نرى أن التفكير النقدي ومكوناته المهارية يفهم من جانب المحاسبين –من خلال المفاهيم الخمسة التي أحطنا بها، وأيضا من خلال ما سبق مناقشته من آراء أرباب الأعمال والممارسين المحنكين- على أنه ليس عملية إدراك معرفي، بقدر ما هو نوع من معالجة مواقف، لكنها مواقف معقدة التركيب. إنها تتطلب القدرة على التحمل نظرا لما تنطوي عليه من التعقيد، والتناقض، والغموض. فرجال المحاسبة تقع على عاتقهم مواجهة مشكلات ذات أوجه متعددة –بعضها مشبوه- مصالح قوى متعارضة. وهنا يجيء دور التفكير النقدي ليقوم في وسط هذا المناخ –على الأقل- بما يلي:

أ- القدرة على تحديد مصادر دخل العميل وإجمالها.

ب- القدرة على فك اللبس في تطبيق حساب البيانات الرقمية.

ج- التحلي بالحكمة في معالجة المواقف الاجتماعية المعقدة، ومثلها في التعامل مع الهيئات والمؤسسات.

د- تقييم دوافع المودعين البارزين من جانب، ومفاهيم ومبادئ النزاهة من جانب آخر.

هـ- تجميع هذه القدرات باعتبارها مناقب واستيعابها تماما استعدادا للالتزام بالأمانة، والدقة، وحميد الخلق.

و- التفتح الذهني –فمع أنه متضمن في المناقب السابقة، إلا أننا نؤكده هنا باعتباره الرغبة في تقدير مختلف وجهات النظر، ومختلف طرق الأداء، ومختلف الحلول التي غالبا ما لا تكون على ما يرام بمعنى من المعاني.

وإذا كان "ريتشارد" قد قصد عندما تحدث عن الحاجة إلى العقل المتسائل، أنه العقل المتفتح (راجع اقتباسنا عن ريتشارد ص657) فإن هناك من عبر عن ذلك فيما بعد بصيغة أكثر أكاديمية نسبيا، ونعني تحديدا أخصائي إدارة المعرفة "أوليفر سيرات Oliver Serrat (2011, 1)" الذي يرى:

> إن التفكير النقدي يتطلب، بطبيعته، إقرارا بأن جميع الأسئلة تنبثق من وجهة نظر، وتأتي من الخلفية المرجعية [لصاحبها] ويتم التعبير عنها بشكل هادف -فيما يفترض- للإجابة عن سؤال أو لحل مشكلة، بالاعتماد على مفاهيم وأفكار تبقى، مرة أخرى، فرضيات مبنية على قاعدة معلومات، ينبغي تفسيرها، اعتمادا على اثباتات وأدلة أساسية، مما يمكن من الوصول إلى خلاصات ونتائج قابلة للتطبيق.

وفضلا عن اعتراف "سرات" فيما عبر عنه من رؤية تنطوي على مبادئ لا يتيسر تطبيقها، فإنه لاحظ بنفسه التعليقات - التي جاءت كصدى، من جانب أرباب العمل والمحاسبين - حيث [اعتبروا] أنها رؤية مثالية، ومبنية على فضائل شخصية راسخة، إنها استعداد خاص.

> هذه معايير فكرية مشددة. إنها تنبع من -وفي نفس الوقت تدعو إلى- امتلاك مناقب (أو فضائل) التواضع، والاستقلالية، والتجرد، والشجاعة، والمثابرة، والثقة في الأدلة، والمحبة والفكر المنصف (Serrat 2011, 2).

وأكد فاسيون وزملاؤه (1997) أيضا على جذور التفكير النقدي المتمثلة في الاستعداد الذاتي. فالتفتح الذهني والعقل المنصف لا يصحبان التفكير النقدي بشكل تلقائي. ومع أن فاسيون وزملاؤه (1997) تبنوا فكرة أن "تساؤل المفكر المتفتح" تعكس بجلاء ما جئنا به من بيانات وتحليلات. وإذا تأملنا في الأمر سنجد أن من الواضح أن المطلوب في السياق التقليدي لممارسة مهنة المحاسبة هو ذلك الشكل من الانتقادية مفتوحة النهايات، وهو ما يتم تعميمه في البيئة التقليدية لممارسة المحاسبة، فنادرا ما يتوفر لمهنيي المحاسبة، ترف التحرر من الاختبار المغلق والإجابة في حدود: أبيض وأسود. ولا شك أنهم يتعاملون تقليديا مع "مشكلات" مشتبه في فسادها من عدة أوجه تعشعش

في مواقف اجتماعية ومؤسسية (Metlay and Sarewit 2012; Thompson and Tuden 1959)

وتمثل سمعة الناس، وربما بشكل أساسي ثرواتهم، عاملا رئيسا في الغالب في تعقيد وتعارض مواقف المحاسبة. ولذا يلزم تخفيف طابع النقد القاسي من جانب أصحاب المواقف المتعارضة من الأفراد أو الجماعات إزاء بعضهم البعض، حفاظا على مصالحهم الواقعية أو البراجماتية. وفي كثير من الحالات فإن هناك حاجة لتوازن واع بين الرغبة في الحفاظ على العلاقات، وعلى التعاضد القائم -أو على الأقل الوقاية من اهتزاز كيان المؤسسات المعنية- وبين الالتزامات المحاسبية والقانونية لكل طرف.

ولدينا الآن اجتهادات كثيرة ضمن الإنتاج الفكري الوافر عن التفكير النقدي تؤيد التعريف الذي تم التوصل إليه هنا. فيرى "ميزيرو Mezirow"، على سبيل المثال، أن التفكير النقدي هو عملية تحول إلى الدراية الناقدة لافتراضات الناس الضمنية، بما فيها توقعات وافتراضات صاحب التفكير النقدي ذاته، واستطاعته تقييم مدى صلاحيتها لمعالجة موقف بعينه (4 ,2000). وهكذا فإن التفكير النقدي كما يمكن أن نفهمه هو: عملية تستوعب طيفا من وجهات نظر مختلفة حول مشكلة مطروحة، وتقدير أو وزن المفاضلة بينها، من حيث صلاحيتها -وبالطبع من حيث ما تتمتع به من سلطان أو قوة- وإيجاد الحلول التي تتجه نحو تحقيق الحصول على القبول من جانب قوى الضغط، بما هي عليه من تناقض. ويجمل ديل (Deal 2004, 9) ذلك، في عبارة مختصرة، على أنها: القدرة على العمل "في مستوى ما تمليه الظروف context imperatives" ويرى أن ذلك يعتمد على القدرة على الثبات -فكريا وفعالية"- في مواجهة المحاورين. وعلى ذكر "ديل" فإننا نؤكد مرة أخرى على مهارات إقامة العلاقات الشخصية -وبخاصة مهارات الاتصال- والتي نستطيع المضي في تسميتها بـ التفكير النقدي.

وبناء على ما أدلى به أرباب العمل والعاملون فإنه يمكننا أن نخلص إلى أن التفتح الذهني للمراجع الكفء بخاصة بل وبالنسبة لأي شكل من أشكال العمل المحاسبي بصفة عامة -يعني وجود استعداد (أو استعداد مسبق) للظن الحسن بالأفراد

والمنظمات وأن هؤلاء وهؤلاء يتمتعون بـ (1) الأمانة، (2) معرفة ما يؤدون، و(3) وتمتلئ قلوبهم بالرغبة في تحقيق مصالح أرباب العمل ومصالح العملاء سواء بسواء. ومن هنا، فإن عليهم أن يكوّنوا علاقات شخصية ويرسخوها، وأن يحافظوا ما استطاعوا، على سير العمل في المؤسسات، وعلى سلامة كيانها، وألا يمنعهم ذلك من الكشف عن الأشخاص الكسالى، أو غير المؤتمنين، وكذلك عن الإجراءات البالية غير القابلة للإصلاح. ومع ذلك كله، فإنه يظل على المحاسبين - وبخاصة منهم من يعملون بالمراجعة - أن يؤدوا مسؤولياتهم المهنية على النحو الأفضل في نطاق من الاحترام المتبادل والظن الحسن، وسعة الأفق إزاء اختلاف أساليب الإنجاز المتبعة. وهو الأمر الذي عبرت أصوات أو آراء أصحاب التجارب في الواقع الحي الذي عرضنا لها هنا.

إن التفكير النقدي، سواء اللين منه أو القاسي، يتمثل فيما يقوم به الممارسون من أصحاب الخبرة من الجهد الأكبر، على الوجه الأفضل. وهذه الملكة وما تنبني عليه من مناقب أو استعدادات، لا تكتسب في يوم وليلة، وإنما يتزود بها الإنسان من خلال الخبرة، ومن خلال إعمال الفكر، ومن التجارب الحية. ومن ثمار هذه المهارات أنها تحفز صاحبها على انتهاز فرص التعلم التي تتوالى، من خلال الاحتكاك المكثف بالأزمات التي لا يخلو منها مجال مهني على أرض الواقع.

كيف تعزز مهارات التفكير النقدي؟

منذ وقت ليس باليسير يعود إلى ستينيات القرن الماضي، ثار اهتمام متزايد بقضية مفادها أن تعليم المحاسبة يبالغ في التركيز على المعارف والمهارات التقنية (الفنية)، يصاحبه إهمال للمناقب وعناصر الكفاية الضرورية الأخرى. ومنذ ذلك الحين بدأت الكيانات المهنية واتحادات أرباب الأعمال في المناشدة بتحديث التعليم وإصلاحه بحيث يعزز "المهارات الناعمة soft skills" لدى خريجي المحاسبة. وتمثلت المتطلبات الجديدة بشكل واضح في العمل على مواكبة الطابع المتطور للمهنة (Sin, Reid, Dahlgren 2011). لقد أصبحنا ننتظر من المحاسبين، في أيامنا هذه، أن يأخذوا على عاتقهم نصيبا أكبر في المسؤولية، عن نجاح مجال الأعمال الذي تعمل في نطاقه مواقع أعمالهم

(الهيئات والمؤسسات والشركات) وكذلك أن يكونوا سباقين في تأمين المصالح المالية المتنوعة لعملائهم. ولم يكن ذلك واردا قبل هذا بعقود (1960 وما بعدها) حيث كان عمل المحاسبين يتم في إطار محدد من المهام والمسؤوليات. وقد عبر هانكوك وآخرون (Hancock et al. 2009) عن ذلك بالقول: إن الفارق بين ماضي تعليم المحاسبين وحاضره، أن "المستهدف من "المهارات الناعمة" المطلوب توفرها لدى الخريجين، تطورت لتشمل مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والتحليل الناقد، وتضم، أيضا، القدرة على التعامل مع الجمهور، والحوار أو التفاوض على العوائد والتصرف بسعة أفق (أو برؤية استراتيجية)".

واستجابة للمتطلبات الجديدة، لكل من الكيانات المهنية المحاسبية، واتحادات أرباب الأعمال، نشط الوسط الأكاديمي، لملاحقة هذا التطور، وذلك من خلال طرح استراتيجيات تعليمية بديلة. وتحول بعض المعلمين إلى أساليب جديدة مثل: دراسة الحالة (أي التطبيق على أمثلة واقعية)، وإشراك الطلاب في الدور التعليمي، أو استخدام نهج المحاكاة، لدمج الطلاب بعمق في تعلمهم الذاتي، وإكسابهم مهارات الإبداع والتفكير النقدي (وجاء النص على هذه الأهداف من جانب لجنة تطوير التعليم المحاسبي في عام 1990). وقد جرت محاولات كثيرة ممنهجة لطرح أفكار جديدة، جرى توثيقها، وتحليل نتائجها التي نشرت في المجلات المتخصصة. وأدخلت بعض التحديثات - وإن لم تكن كثيرة – التي صممت بشكل ملحوظ لغرس أو تقييم مهارات التفكير النقدي (ومن الأمثلة المبكرة على ذلك: Doney, Lephardt, and Trebby 1993)

ويمكن، نظريا، للممارس الفرد - ونعني به المحاسب المهني المحنك - أن يشارك في ثلاث فئات محددة من الانتقاديةمن خلال مهام، أيضا، ثلاثة: أولاها حول الإجراءات المعلوماتية (تجهيز المعلومات) وثانيها حول مسار العمل في المؤسسة، والثالثة حول الوضع الاجتماعي. ففي الحالة الأولى يقوم الشخص بتحليل المعلومات المالية من خلال العمليات التي أخرجتها. وفي الحالة الثانية، يمكن للمحاسب أن يجري تقييما نقديا للآليات المؤسسية التي إما أن تحبط الممارسة المهنية، أو أن تسهل مهمتها. وتبقى الحالة الثالثة، وهنا يمكن لرجل المهنة أن يشارك في تحليل نقدي للبيئة الاجتماعية، التي

تتشكل في قلبها المؤسسات، والممارسات المهنية والإجراءات التنفيذية. ويمكن لبعض المحاسبين الأكاديميين أن يشجعوا الطلاب على المشاركة في النوع الأخير من الانتقادية (راجع مثلا Craig and McKenny 2010) ويرون، في مثل هذه الممارسة، نهجا يمكن للطلاب من خلاله، أن يتفهموا التناقضات التي يرصدونها، بين خطاب الرأسمالية وبين حقيقتها، التي تعاني من الافتقار إلى القيم الاجتماعية ضمن المقررات التي تقوم في الوقت نفسه بالإشادة بالمناقب أو الممارسات المبدأية أو الأخلاقية. إن توجيه النقد للمؤسسات توجه صحي، ولكن يفضل أن يترك للممارسين المخضرمين الذين حفلت سنوات طويلة من عمرهم بتجارب في المهنة. بينما يحتاج الخريجون الجدد إلى مران في "الشك المهني -الصحي" مع جهد كبير ومثابرة في تدقيق البيانات المالية، وأيضا في عملية إعداد البيانات والعمليات الحسابية التي يستخدمها زملاؤهم. ولعل هذا يمثل الشكل الأبرز للتساؤلية "التي أشار إليها ريتشارد Richard" فيما سبق.

وهذه المهام تمثل نوع النشاط الذي يشمل تسعين في المائة من الواجبات اليومية لأصحاب مهنة المحاسبة –وبخاصة يوم عمل الخريج الجديد أو المحاسب الذي التحق بالمهنة في وقت مبكر. وإذا كنا في حاجة إلى تخصيص العمليات الإدراكية التي تسهم في هذه المهمة، فيمكن أن يذهب تفكيرنا إلى التفسير، والتقييم، وإصدار الأحكام المتأنية. إنه يمكننا تسخير هذه العمليات أو المهارات في قاعات الدراسة (وذلك من خلال مزيج محكم من الطرق التي تم ذكرها قبلا) وإذا تم تطبيق ذلك، عن وعي، في قاعة الدرس فإنه يمكن أن نضع أساسا صلبا لقدرات أكثر نضجا وسلوكيات تلقائية للممارس الخبير الذي تتحقق شخصيته المهنية المنشودة، فقط، مع مرور الزمن ومع مزيد من الخبرة.

اعتراف بالفضل

يتقدم المؤلفون بالتقدير للدعم المالي الذي قدمه the Department of Accounting and Corporate Governance at Macquire University والتعليقات البناءة من الزملاء والمراجعين المجهولين، وهيئة المحررين.

المصادر

Accounting Education Change Commission. 1990. "Objectives of Education for Accountants: Position Statement Number One." Issues in Accounting Education 5 (2): 307–312.

Albrecht, W., and Sack, R. 2000. "Accounting Education: Charting the Course through a Perilous Future." Sarasota, FL: American Accounting Association.

American Accounting Association. 1986. "Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession, Bedford Report." Sarasota, FL: American Accounting Association.

American Institute of Certified Public Accountants. 1999. " CPA Vision Project: 2011 and Beyond." New York: American Institute of Certified Public Accountants.

Baril, C., Cunningham, B., Fordham, D., Gardner, R., and Wolcott, S. 1998. "Critical Thinking in the Public Accounting Profession: Aptitudes and Attitudes." Journal of Accounting Education 16 (3–4): 381–406.

Barnett, R. 1997. Higher Education: A Critical Business. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Bereiter, C., and Scardamalia, M. 1987. The Psychology of Written Composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Big Eight Accounting Firms. 1989. "Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession (White Paper)." New York: American Accounting Association.

Birkett, W. 1993. "Competency Based Standards for Professional Accountants in Australia and New Zealand." Melbourne: ASCPA and ICAA.

Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., and Krathwohl, D. 1956. Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain. Vol. 19: New York: David McKay.

Bui, B., and Porter, B. 2010. "The Expectation-Performance Gap in Accounting Education: An Exploratory Study." Accounting Education: An International Journal 19 (1–2): 23–50.

Camp, J., and Schnader, A. 2010. "Using Debate to Enhance Critical Thinking in the Accounting Classroom: The Sarbanes-Oxley Act and US Tax Policy." Issues in Accounting Education 25 (4): 655–675.

CPA Australia and the Institute of Chartered Accountants in Australia. 2012. "Professional Accreditation Guidelines for Australian Accounting Degrees." Melbourne and Sydney: CPA Australia and the Institute of Chartered Accountants in Australia.

Craig, R., and McKinney, C. 2010. "A Successful Competency-Based Writing Skills Development Programme: Results of an Experiment." Accounting Education: An International Journal 19 (3): 257–278.

Deal, K. 2004. "The Relationship between Critical Thinking and Interpersonal Skills: Guidelines for Clinical Supervision." The Clinical Supervisor 22 (2): 3–19.

Doney, L., Lephardt, N., and Trebby, J. 1993. "Developing Critical Thinking Skills in Accounting Students." Journal of Education for Business 68 (5): 297–300.

Dunn, D., and Smith, R. 2008. "Writing as Critical Thinking." In Teaching Critical Thinking in Psychology: A Handbook of Best Practices , edited by D. S. Dunn, J. S. Halonen, and R. A. Smith, 1st ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 163–174.

Entwistle, N. 1994. Teaching and Quality of Learning: What Can Research and Development Offer to Policy and Practice in Higher Education. London: Society for Research into Higher Education.

Facione, P. 1990. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, "The Delphi Report." Millbrae, CA: American Philosophical Association, The California Academic Press.

Facione, P., Facione, N., and Giancario, C. 1997. Professional Judgement and the Disposition towards Critical Thinking. Millbrae, CA: Californian Academic Press.

Facione, P., Sanchez, C. A., Facione, N. C., and Gainen, J. 1995. "The Disposition toward Critical Thinking." The Journal of General Education 44 (1): 1–25.

Flower, L., and Hayes, J. 1984. "Images, Plans, and Prose: The Representation of Meaning in Writing." Written Communication 1 (1): 120–160.

Freeman, M., Hancock, P., Simpson, L., Sykes, C., Petocz, P., Densten, I., and Gibson, K. 2008. "Business as Usual: A Collaborative and Inclusive Investigation of the Existing Resources, Strengths, Gaps and Challenges to Be Addressed for Sustainability in Teaching and Learning in Australian University Business Faculties." Scoping Report, Australian Business Deans Council. http://www.olt.gov.au/project-business-usualcollaborative-sydney-2006.

Galbraith, M. 1998. Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction. Washington, DC: ERIC Publications.

Giancarlo, C., and Facione, P. 2001. "A Look across Four Years at the Disposition toward Critical Thinking among Undergraduate Students." The Journal of General Education 50 (1): 29–55.

Hancock, P., Howieson, B., Kavanagh, M., Kent, J., Tempone, I., and Segal, N. 2009. "Accounting for the Future: More Than Numbers, Final Report." Strawberry Hills: Australian Learning and Teaching Council Ltd. http://www.altc.edu.au.

Hayes, J., and Flower, L. 1987. "On the Structure of the Writing Process." Topics in Language Disorders 7 (4): 19–30.

Hyland, K. 2005. "Stance and Engagement: A Model of Interaction in Academic Discourse." Discourse Studies 7 (2): 173–192.

Jackson, M., Watty, K., Yu, L., and Lowe, L. 2006. "Assessing Students Unfamiliar with Assessment Practices in Australian Universities, Final Report." Strawberry Hills: Australian Learning and Teaching Council Ltd.

Jones, A. 2010. "Generic Attributes in Accounting: The Significance of the Disciplinary Context." Accounting Education: An International Journal 19 (1–2): 5–21.

Jones, A., and Sin, S. 2003. Generic Skills in Accounting: Competencies for Students and Graduates. Sydney: Pearson/Prentice Hall.

Jones, A., and Sin, S. 2004. "Integrating Language with Content in First Year Accounting: Student Profiles, Perceptions and Performance." In Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education, edited by R. Wilkinsoned. Maastricht: Maastricht University Press.

Jones, A., and Sin, S. 2013. "Achieving Professional Trustworthiness: Communicative Expertise and Identity Work in Professional Accounting Practice." In Discourses of Ethics , edited by C. Candlin and J. Crichtoned. Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

Kavanagh, M., and Drennan, L. 2008. "What Skills and Attributes Does an Accounting Graduate Need? Evidence from Student Perceptions and Employer Expectations." Accounting and Finance 48 (2): 279–300.

Kimmel, P. 1995. "A Framework for Incorporating Critical Thinking into Accounting Education." Journal of Accounting Education 13 (3): 299–318.

King, P., and Kitchener, K. 2004. "Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions through Adulthood." Educational Psychologist 39 (1): 5–18.

Kurfiss, J. 1988. Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities. Washington: ASHE-Eric Higher Education Report No. 2, Associate for the Study of Higher Education.

Kurfiss, J. 1989. "Helping Faculty Foster Students' Critical Thinking in the Disciplines." New Directions for Teaching and Learning 37 (1): 41–50.

Lucas, U. 2008. "Being "Pulled up Short": Creating Moments of Surprise and Possibility in Accounting Education." Critical Perspectives on Accounting 19 (3): 383–403

Menary, R. 2007. "Writing as Thinking." Language Sciences 29 (5): 621–632.

Metlay, D., and Sarewitz, D. 2012. "Decision Strategies for Addressing Complex, "Messy" Problems." The Bridge on Social Sciences and Engineering Practice 42 (3): 6–16.

Mezirow, J. 2000. Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, Washington, DC: ERIC Publications.

Morgan, G. 1988. "Accounting as Reality Construction: Towards a New Epistemology for Accounting Practice." Accounting, Organizations and Society 13 (5): 477–485.

Partnership for Public Service and Institute for Public Policy Implementation. 2007. The Best

Places to Work in the Federal Government. Washington, DC: American University.

Paul, R. 1989. Critical Thinking Handbook: High School. A Guide for Redesigning Instruction. Washington, DC: ERIC Publications.

Sarangi, S., and Candlin, C. 2010. "Applied Linguistics and Professional Practice: Mapping a Future Agenda." Journal of Applied Linguistics and Professional Practice 7 (1): 1–9.

Serrat, O. 2011. Critical Thinking. Washington, DC: Asian Development Bank.

Simon, H. 1974. "The Structure of Ill Structured Problems." Artificial Intelligence 4 (3): 181–201.

Sin, S. 2010. "Considerations of Quality in Phenomenographic Research." International Journal of Qualitative Methods no. 9 (4): 305–319.

Sin, S. 2011. An Investigation of Practitioners' and Students' Conceptions of Accounting Work. Link ö ping: Link ö ping University Press.

Sin, S., Jones, A., and Petocz, P. 2007. "Evaluating a Method of Integrating Generic Skills with Accounting Content Based on a Functional Theory of Meaning." Accounting and Finance 47 (1): 143–163.

Sin, S., Reid, A., and Dahlgren, L. 2011. "The Conceptions of Work in the Accounting Profession in the Twenty-First Century from the Experiences of Practitioners." Studies in Continuing Education 33 (2): 139–156.

Tempone, I., and Martin, E. 2003. "Iteration between Theory and Practice as a Pathway to Developing Generic Skills in Accounting." Accounting Education: An International Journal 12 (3): 227–244.

Thompson, J., and Tuden, A. 1959. "Strategies, Structures, and Processes of Organizational Decision." In Comparative Studies in Administration edited by J. Thompson, P. Hammond, R. Hawkes, B. Junker, and A. Tudened. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 195–216.

van Peursem, K. 2005. "Conversations with Internal Auditors: The Power of Ambiguity." Managerial Auditing Journal 20 (5): 489–512.

Wang, F. 2007. Conceptions of Critical Thinking Skills in Accounting from the Perspective of Accountants in Their First Year of Experience in the Profession ,

Macquarie University Honours Thesis.

Watson, T. 2004. "Managers, Managism, and the Tower of Babble: Making Sense of Managerial Pseudojargon." International Journal of the Sociology of Language (166): 67–82.

White, L. 2003. Second Language Acquisition and Universal Grammar. Cambridge: Cambridge University Press.

Young, M., and Warren, D. 2011. "Encouraging the Development of Critical Thinking Skills in the Introductory Accounting Courses Using the Challenge Problem Approach." Issues in Accounting Education 26 (4): 859-881.

الفصل السادس والعشرون
التفكير النقدي لحياة المستقبل الوظيفية
إسأل حتى تتعلم

فرانزيسكا تريد وسيليانا ماكوين
Franziska Trede and Celina McEwen

مقدمة

يمكن الإفادة من التفكير النقدي لأغراض شتى. فهو، على سبيل المثال، يمكن أن يستخدم المعرفة لتنمية الآليات الفكرية والمعرفة الخبيرة المتخصصة، كما يمكن أن يستخدم في تذكير الطلاب والمعلمين أن المعرفة المتخصصة والمهارات الفكرية الآلية لها حدودها، وأنها تحتاج في تكاملها إلى سلسلة أوسع من المهارات. ونحن في هذا الفصل ننوي مناقشة ذلك الهدف الأخير في ضوء النظرية النقدية "لهابرماس Habermas" (*) وآخرين من المنظرين النقديين.

وعلى الرغم من أن التفكير النقدي ما يزال يحتل مكانه في رأس قائمة المتطلبات الرئيسية لخريجي مؤسسات التعليم العالي، فإنه لا يزال موضع نزاع، وسوء فهم

(*) يورجن هابرماس Jurgen Habermas فيلسوف وعالم اجتماعي (1929/6/28) – المولود في دسلدروف- ويعتبر من أهم علماء الاجتماع والسياسة في عالمنا المعاصر. وهو يمثل علامة فارقة في الحياة الفلسفية الألمانية المعاصرة، لأنه رائد الخطاب النقدي الفلسفي، منه والسياسي على حد سواء. وله نظرياته عن التواصل الرشيد وترجع أهمية "هابرماس" إلى ارتباط مشروعه الفلسفي بالواقع، وكذلك مواقفه المبدئية المرتبطة بمصير بلاده، والتزامه بهموم المجتمع. (المترجمون)

وبخاصة في ظل الاتجاهات التي ظهرت حديثا في التعليم الجامعي، للاستجابة لمعايير الكفاية المهنية. تلك المعايير التي تقتضي إعداد الطلاب للحياة العملية وظيفيا. وقد حصر هذا الاتجاه التفكير النقدي في عملية منعزلة، أو حتى عائد يمكن قياسه في بعض المواقف. وإلحاق الاستدلال القيمي والكمي باستراتيجيات التواؤم مع التنوع وتقييمه (Bok 2006). وهكذا يجري تعليم الطلاب لتقييم الحجج، والكتابة الأكاديمية في استجابة لتطلعات التعليم الجامعي. وقد حدّ هذا التوجيه للتفكير النقدي من مفهوم هذا التفكير كفارس للتمحيص المستريب (المصحوب بالشك الصحي) ومواجهة المقولات المسلم بها (Brookfield 1987;2005;2017). وهكذا أصبحت شخصية الجامعة -التي تعاني بالفعل من الضعف - باعتبارها ساحة للتعلم الحر والتفكير الناقد عرضة، إلى حد كبير، للتهديد المقنع.

وبالنسبة لنا فإننا سنقوم في هذا الفصل بإماطة اللثام عن التفكير النقدي من خلال النظرية النقدية، ونحدد موقعه في إطار الدور المنوط بالجامعة لتأهيل الطلاب لمزاولة حياتهم الوظيفية المستقبلية. ونحن نفعل ذلك وفي خلفيتنا التاريخ الطويل للدعم القوي للتفكير النقدي في الآداب والعلوم الاجتماعية. ففي وسط هذا المناخ الذي يتزايد فيه الاتجاه المعاصر لتوجيه التعليم لخدمة المجال الوظيفي عمليا، فإن تجاهل تمثيل هذا التوجه في المنهج الحديث للدراسة في الجامعات يعتبر مخاطرة غير محسوبة. (Parry 2010; Symes, Bound, Melntyre, Solomon, and Tennant 2000)

فقد أصبح الخريجون المهيأون بالفعل للعمل وتوظيفهم في بؤرة اهتمام الجامعات الموجهة مهنيا (أي لمشغل الوظائف vocationalized (NCIHE) ، متزامنا مع تزايد مطالبة الحكومات لهذه المؤسسات لتبرير وجودها، وتمويل ذاتها، بل والإسهام في موجهة الضغوط الاقتصادية، وذلك من خلال تخريج قوى عاملة ماهرة (DEEWR 2009). وقد أثار توجه الجامعات نحو التركيز على إعداد الطلاب لتقلد الوظائف جدلا واسعا حول المفاهيم والمبادئ التربوية، وتمخض عنها ولادة تنظير للكفاية المهنية (Barnett, Billet, Hutchings, and Trede 2012; Higgs, Fish, Goulter, Loftus, Reid and Trede 2010).

كما أصبح مصطلح "الممارسة practice" مفهوما جدليا يمكن أن يفهم على أنه الكفاية الفنية technical أو المهنية، أو النشاط الاجتماعي المتأثر بالتحليل الخبروي (الامبريقي) أو المعرفة الثقافية الاجتماعية وضمنها المعرفة السياسية، وكذلك مراعاة الاهتمامات أو المصالح (Green2009). وتلقي الكيفية التي تتشكل وتفهم بها الممارسة العملية بظلالها على التطبيق فيما يتعلق بمحتوى التعلم، وكذلك كيف ينجز،وأين يمكن أن ينجز. كما أن لها أيضا تأثيرها على نوع التفكير النقدي المطلوب للتعليم الجامعي من جانب، وعلى الممارسة المستقبلية من جانب أخر. هذا إذا كان لدينا الوعي اليقظ " لنحقق العدالة بين تحديات الممارسة العملية في عالمنا المعاصر، وفي ذات الوقت نضمن قسطا من العدالة لوعودها في الحرية إن لم يكن نحقيقها كاملة" وفقا للتساؤل الذي طرحه بارنت (Barnett 2010,18).

ويعاني مصطلح "مهنة profossion" مما يعاني منه مصطلح "ممارسة practice" ذلك أنها يمكن أن تشير إلى مدخل أو مقاربة كما يمكن أن تشير إلى شخص ما. وقد قام جرين (Green (2009, 6-7 بطرح أربعة تعريفات مختلفة تدخل فيها: المهنة، وسلوكيات الممارسة لدى شخص ما، والإنسان الخبير، والممارسة المثالية. كما أن توليفة الممارسات المثالية التي يمكن وصف "الشخص المثالي" بها يمكن أن تترجم على أنه يتحرى الموضوعية، مستقل (حيادي) النظر، أو منطقي فيما يتخذ من مواقف، يبني قراراته على تأمل فكري يقظ (2009).

أما في برامج الجامعات، فإن الاهتمام المكثف، ينصب على تخطيط المناهج وفقا لمعايير الكفاية أو الجودة كما تعرضها المعايير الوطنية، أو تتضمنها صيغ الكفاية المعاصرة. كما تتوجه أيضا إلى إلقاء العبء الأكبر على الطلاب حيث تريد منهم أن يثبتوا قدرتهم على القيام بالعمليات الفنية، والتأهل للعمل بمجرد استلامهم الوظيفة. وهذا النوع من التركيز يحد من إحساس الطلاب بالحاجة إلى أن يكونوا الأشخاص المهنيين والمثاليين بمفهوم جرين Green مثلا.

إننا عندما نتبنى المفهوم الضيق لإعداد الطلاب، ونحصره في الممارسات التقنية والإجرائية، والانشغال "بتهيئتهم" للعمل أو ما يطلق عليه "workreadiness" فإن ذلك يمكن أن يفضي إلى إهمال جانب على درجة من الأهمية لا يستهان بخطورتها. ونعني بذلك غرس مهارات الفكر لدى الطلاب مثل إعمال العقل، والتساؤل والقدرة على تشكيل أو ابتكار ممارسات المستقبل. وبالتالي فإننا نغامر بتحويل الطلاب إلى تقنيين أو حرفيين بغير فكر جاهزين للأداء كما هو "الآن"، لا يرنون إلى الإسهام في تطوير مستقبلي.

ويشرح لنا بروكفيلد (28-2012) "أن معنى تربية التفكير النقدي لدى الطلاب- في سياق التعليم العالي- "هو أن يتعرفوا، ويستفسروا عما يمكن تسميته بالمسلمات، التي تحدد مشروعية أو صلاحية المحتوى المعرفي لمجال ما". ويهمنا في هذا الفصل أن نبحث في توفير تفكير نقدي في الجامعات، يتجاوز الاستدلال من المنظور الأكاديمي إلى التوقف، لفحص الجذور الأصلية للفكر المنطقي. وهنا نرى كيف يتشكل التفكير النقدي في ضوء نظرية نقدية، وعلاقة ذلك بالمذاهب الفلسفية والتربوية، وما يدخل في دائرة العرف. ومن ثم فإننا سنعرض المقاربات الحديثة للتفكير النقدي اعتمادا على أربعة مشروعات بحوث أجريت في الفترة ما بين 2008-2012. وقد ألقت كل من هذه البحوث الضوء، على جوانب متعددة من طبيعة النهج المتبع، لتأهيل الطلاب للممارسة المهنية في المستقبل. وتضمن ذلك تصور الطلاب لهذه الممارسة، والكفاية المهنية كما يراها هؤلاء الأخيرون، وممارسات التقييم من منظور المشرفين على مواقع العمل. ومن جانبنا، فإننا نرى أن المدخل النقدي يمكن أن يستخدم في مقرر للكفاية المهنية ضمن مقررات الجامعات، لتزويد الطلاب بالوسائل التي تمكنهم من معالجة التعقيد والتنوع والغموض الذي يعتري تعلمهم، وكيفية اكتساب الكفاية المهنية، ونعتقد أن ذلك يعينهم على إدارة الفترات الانتقالية التي أصبحت متكررة الحدوث، وما تتسم به من عدم اليقين، ومواجهة التغيرات السريعة التي سوف يواجهونها في مسار حياتهم المهنية. ثم نختتم ذلك بتطبيقات للتفكير النقدي في التأهيل للممارسة المهنية في قابل أيام حياتهم.

تشكيل التفكير النقدي في ضوء النظرية النقدية

إننا يمكن أن نعرف التفكير النقدي -من خلال تحديد موقعه داخل الخريطة النقدية العامة- بأنه سلوك يستكشف، ومن ثم يقود، إلى تطبيق القدرات الأخرى، التي يمتلكها الإنسان. وهذا النوع من التفكير يستند بعمق إلى مبادئ العدالة الاجتماعية، ومقاربات الاتصال المتسائل، التي تمثل تحديا للنفس وللآخرين. إنه التفكير الذي يشخص المسائل التطبيقية والنظرية، ويكشف العلاقة بين التصرف العملي، والتصور الذهني. ونُعني بالتفكير النقدي - من منظور النظرية النقدية - أنه التفكير الذي يتناول الذات كما يتناول الآخرين، دون تسليم العنان للآخرين كي يفكروا بدلا منا. إنه يعني بطرح التساؤلات حول الأعراف والمحفزات التي تشكل السلوكيات العملية في المقام الأول، ومن ثم ننطلق إلى الإسهام في استكشاف إمكاناتنا الذاتية التي تأخذنا إلى الترقي في ممارساتنا العملية مستقبلا.

ولذا فإن التفكير النقدي - في نظرنا- يعد مرادفا للتفكير الحر؛ لأنه يعني الرجوع إلى الجذور الأيديولوجية لأسباب تفكيرنا فيما نفكر، وتبيان الاسباب الكامنة وراء وجود الأشياء في الوضع الذي هي عليه.

استناد النظرية النقدية للرؤية الفلسفية

تستند النظرية النقدية إلى التراث الفلسفي الذي خلفه أرسطو، وماركس، ومدرسة فرانكفورت، وهابرماس (Agger 1998). وقد جاءت استجابة لفكر الحداثة؛ وكذلك للفلسفة الوضعية، التي ترى أن المعرفة الموضوعية والمنطقية، ترقى على عداها من سبل المعرفة. وتهمل مثل هذه الرؤية المختزلة، والوضعيه المتسمة بالأحادية سبل المعرفة الأخلاقية والمعنوية (Marcuse 1970). ويتبع ذلك، بالتالي، أن الأفق النقدي، يظل على استجابته للحداثة التي تتبنى نسبية المعرفة (Agger 1998). ثم حدث أن تلاقَى الأفق النقدي مع المناداة بالمساواة بين الجنسين، ومناهضة العنصرية، وحركات الدفاع عن البيئة في انتقادها للثقافات والأعراف والممارسات القائمة (Kincheloe and McLaren 1996; Rasmussen 1996) واليوم تأخذ النظرية النقدية دورها في إبداء الملاحظات

حول الكيفية التي يؤثر بها الترشيد الاقتصادي، والعولمة، ووسائط التواصل الاجتماعي وتوظيف أو تمهين البنيان الأكاديمي في ظروف المجتمعات وحياة الناس والأفراد(Newman 2009; Winter and Zima2007). ونحن نضم صوتنا إلى صوت هابرماس (Habermas (1972,4 في موقفه التنظيري الذي يرى أن مهمة الجامعات لا تقتصر على توصيل المعرفة التقنية والمهنية المتخصصة ومهاراتها، بل علها أن تغرس في الطلاب سعة الثقافة والوعي السياسي و"السلوك الموجه للفهم الصريح للذات

جدول 1/26 نظرة طائر على الأنواع المختلفة للتفكير النقدي

الأنواع / المرجعيات	فنية	عملية (براجماتية)	سياسية
النماذج الفكرية	تحليلي تجريبي	تفسيري	نقدي
اكتساب المعرفة	انتقالي	صريح	تعديل الصياغة
الاستدلال	موضوعي، ذاتي	ذاتية، حوارية	معرقل، مُمكّن
النهج التربوي	تلقيني، سلوكي	تألفي،موجه، تجريبي	تشاركي، صاحب قرار، تساؤلي
السياق	انفرادي	ارتباطي	اتصالي، شبكي
الممارسة المهنية	تقليدي	متجاوب	متغير
الثقافة المهنية	استيعابي	تسامحي	تضمني
الشخصية المهنية	متبرم	نسبي	عمدي- متروي

والواقع أن التفكير النقدي شرف يدعى من قبل نماذج عديدة للفكر الفلسفي، ويتم تعريفه تبعا لتوجه ودرجة اهتمام مختلف النظريات (Tredes and Higgs 2008). ويعرض الجدول 1/26 نظرة طائره عامة لأشكال مختلفة من التفكير النقدي ومرجعياتها. ويمكن عمليا أن يبدي التفكير النقدي نفسه كمزيج من هذه الأنواع، ويجب ألا ينظر إلى الجدول المشار إليه، إلا على أنه رؤية عامة فحسب. ويستخدم التفكير النقدي من خلال النموذج الخبروي، التحليلي في مراقبة الاتجاهات التقنية بهدف

التنبؤ بمآلاتها وترشيدها (Tredes and Higgs 2010). وهو - أي التفكير النقدي- بُني في النموذج الفكري التفسيري على الاهتمامات الاتصالية بهدف الوصول إلى أرضية وفهم مشترك (Gadmar 1992). أما في النموذج النقدي؛ فإن التفكير النقدي يتخذ مسارات تحررية حيث أنه يصوب اهتمامه نحو ما يشبه الهدف المثالي (اليوتوبياوي) في التخلص من القيود غير المبررة حتى يمكن دعم الصالح العام الذي يعتمد تحقيقه على الجدل الصريح والاستدلال المنطقي الشفاف (Habermas 1972a).

أما عن صاحبتي الدراسة الحالية، فإنهما تفضلان التفكير النقدي من منظور النموذج النقدي، الذي لا يتجاهل المصالح التقنية والعملية، إلا أنه يجعل الوعي السياسي على قدم المساواة معهما. وهذا ينطلق من مفهوم أن الحكمة أو الفكر المنطقي يعمل على القوة، وعلى الأعراف التي لا تستند إلى حجة أو سلطان (Habermas 1984).فالدراية بالمصلحة الحقيقية، يمكن أصحاب التفكير النقدي من تفضيل إعمال العقل على ما تعوده الناس من مقولات، غير محققة، أو سلطة قائمة، وقد صاغ هابرماس (1987,25) Habermas توصيفا لما ينبغي أن يكون عليه المشاركون في الحوار بالحجج فحواه "أن يكون لديهم قصد يسبق تواصلهم... بتنحية كل القوى... إلا قوة الحجة الناصعة"... وها هنا يعرّف نيومان (2006,14) التفكير النقدي بأنه "تحليل للنشاط الإنساني من منظور أن للشخصية الإنسانية قوتها" ورفضها أن تأخذ في الاعتبار كلام الآخرين وأفكارهم ونصائحهم وأوامرهم على الظاهر منها. إنه معنيٌّ بألا نترك للآخرين العنان ليشكلوا لنا تفكيرنا. إنه معني أيضا بأن ندع البحث عن مجموعة من المبادئ المستقرة، ونتبنى، بدلا من ذلك، مواقف مفعمة بالمعلومات، وذات قابلية للنقد المستمر. فلم يكن التفكير النقدي أبدا نشاطا محايدا سلبيا. إنه مثل النظرية النقدية التي ينبع منها، مكرس لملازمة البحث عن العدالة الاجتماعية والسعي إليها.

التفكير النقدي بالمنظور التربوي

قام أهل التربية النقديون بصياغة التفكير النقدي، ضمن النموذج الفكري النقدي، وعندنا اثنان بارزان من أصحاب التربية النقدية هما: فريري (1972,1973) Freire

وبروكفيلد Brookfield (2013؛ 2012؛ 2005). وإذا بدأنا بـ"فريري" فإن أعماله في التفكير التربوي، يمكن أن تندرج تحت ثلاثة رؤوس موضوعات جذرية، تتداخل فيما بينها، هي (الحوار *dialogue* / والتأمل *reflection* / والفعل *action*) التي تقود إلى التطبيق أو ما يسميه فريري "يقظة" الوعي الضميري Conscientization". ويستند الحوار هنا إلى نظرية "صياغة المعنى meaning making" وفي ضوء هذه النظرية، فإن الطالب والمعلم يتحدث كل منهما إلى الآخر، ويصغي إليه. وبهذا فإنهما يحققان فهما أفضل للافتراضات، والخلفيات، والتجارب التي يطرحها الناس للتعلم. ويرتبط ذلك بشكل دقيق بإعمال العقل في الافتراضات وتبيينها، وينطبق نفس الشيء، بالنسبة للاهتمامات الذاتية والتساؤلات التي تثار حول الذات من جانب، وحول الآخرين من جانب آخر. ويزداد الأمر أهمية عندما نستهدف استخدام هذا النهج في "الرجوع بالناس إلى مقولاتهم، وتمكينهم من التعرف على ما يعبرون به عن فكرهم، ثم نمكنهم من مراجعة الفكر والانخراط في مناقشات ترق بهم نحو فهم أفضل لمواقفهم" (Trede and Higgs 2010, 57) وهذه العملية تجعل طلاب التعلم، على بصيرة من طروحاتهم، وطروحات الناس من حولهم، ومن ثم يمكنهم الرصد الواعي، لنقاط التنازع والتناقض بين الطروحات أو الافتراضات، وبين التصرفات على أرض الواقع، ومن هنا يأتي العزم على الإقدام على التغيير.

فإذا جئنا إلى بروكفيلد (Brookfield 2005) نجده قام ببلورة المقومات المنهجية للتعليم نقديا كالتالي: (1) فهم البنية التي تقف عليها المقاربات الفردية للتعلّم والتعليم والتعاليم التي ترتكز عليها. (2) الحياة العفيّة good life. (3) اتخاذ موقف أخلاقي ومعنوي في التساؤل الأنسب على أرض الواقع. (4) المشاركة الكاملة في المناقشات المفتوحة والشفافة. إن الإسهام في هذه العمليات يعد شرطا ضروريا، لتمكين الطلاب من تشخيص مفاتيح ما يجري حولهم من قضايا، وموضوعات، وتناقضات والمشاركة في المعلومات والأفكار، ومن ثم يبنون تصرفاتهم بناء على ما استجد لديهم من معارف، وكذلك يعاودون طرح أسئلة حول دوائر أوسع من الاهتمامات.

وهكذا فإن الرسائل البارزة التي تبعث بها مضامين التربية النقدية: أن التفكير

النقدي، مهارة أو طريقة لجعل الحياة حية، داخل البنى الاجتماعية القائمة. وفي هذا الإطار فإن التفكير النقدي يعد سلوكا مكتسبا، من خلال التعلم، لمساءلة النفس، ومساءلة الآخرين، وتقدير ما ستكون عليه تصرفات كليهما في المستقبل. وبتعبير أخر فإن التفكير النقدي يتطلب من الإنسان الفرد أن يكون قادرا على رؤية نفسه من بُعد وبسائلها، وأن يتعرف على حقيق الآخرين (Brookfield 2013, Habemas 1987).

إن النهج التلقيني والتعليمي، غالبا ما يكون مفروضا على طلاب الجامعات والأكاديميين، ومع ذلك فهناك سبل كثر لإعادة التفكير فيما يلقى علهم، أو مقاومته. ومن الممكن للمعلمين، أن يبادروا بالبناء على التجارب الحية للطلاب. أما الطلاب فيمكنهم، أن يطرحوا أسئلة حول المعرفة التي تنقل إلهم. وهذا يساعد المعلمين والطلاب، على خلخلة طريقتهم الرتيبة (الروتينية)، وذلك من خلال الاستدلال بطرح الأسئلة وتحدي تفكيرهم القائم. وقد أطلق "تشيري Cherry 2005) على هذا النهج التعلم من خلال القلق uncomfortable أو التفاعل الفكري الذي يقطع الطريق على التفكير الروتيني (Frank 2010).

إنه يبطئ (يفرمل) النزوع الى السير على الروتين، وتجنب المشكلات، والسرعة في الوصول إلى الحلول. ومثل هذا التحكم في الرغبة وكبح جماحها، يفتح أيضا المجال، أمام آفاق جديدة للفهم، وتوجيه التفكير النقدي نحو دور محدد يتمثل في البحث عن حل سريع خارج الصندوق.

أوضاع التفكير النقدي في الجامعات

تقدم الجامعات نفسها من خلال ما يصدر عنها من خطاب معلن على الملأ، على أنها مؤسسات حوارية، يتربى فيها الطلاب على تنمية الخلال النقدية التي تهيؤهم للعمل الآن وفي المستقبل.

ويعكس ذلك حقيقة ما تعرضه إحدى الجامعات على الإنترنت بالقول: "إن أصحاب التفكير النقدي الكفء يصنعون أصحاب مهن أكفاء. وهذا يمثل - في النهاية- الغاية من وجودك في الجامعة" (عن جامعة كانبرا University of Canberra 2010). وحتى إذا

اتفقنا مع هذه المقولة، فإننا قد لا نتفق مع المعنى المقصود من كلمة "كفء" ومن ثم ما يترتب عليه من طابع التفكير النقدي، الذي نختاره للتطبيق. إن هذا الضرب من إطلاق الشعارات حول التفكير النقدي، يحتاج إلى مراجعة دقيقة لتصبح ذات مغزى.

ونحن نواجه عددا من العوائق عند تطبيق هذا الشعار المعلن بغير تدقيق عن "التفكير النقدي"، ذلك أنه قد يُعنى بها نهج لحل المشكلات بدلا من استثارتها. ولنوضح ذلك سنقوم بمناقشة عدد من دراسات الحالة التي أجريت في جامعة استرالية إقليمية، من قبل واحدة من مؤلفي دراستنا الحالية. وقد استخدمت دراسات الحالة هذه منظور"هابرماس" النقدي، لمراجعة فاحصة لطابع الانتقادية criticality والتأمل النقدي للذات اللذين تبناهما الطلاب، والأكاديميون والمشرفون على مواقع WPS. وقد اتضح أنهم ركزوا على الدائرة الضيقة للتفكير النقدي التي تدور حول الجوانب الإجرائية، والتقييمية، والقابلية للاختلاف، والاستناد على الأدلة، أكثرمما يولونه للممارسات السياسية، والتغيير، والتنوع وإصدار الأحكام. ولا تعتبر دراسات الحالة هذه، ممثلة لكافة مقررات الجامعة، نظرا لأنها لا تولي إلا اهتماما محدودا بالتعليم الهادف لتحقيق الكفاية المهنية، في التعلم أثناء الخدمة. وعلى الرغم من وجود دراسات أخرى أخذت بمنظور التفكير النقدي للكشف عن مدى تمثيل الانتقادية والتأمل الذاتي (Clouder 2000; Gonzoloz 2003; Phelan, Sawa, Barlow, Hurlock, Irvine, Rogers, and Myrick 2006). فإننا في ورقتنا هذه نقتصر على دراسات الحالة التي بين أيدينا، ليس فقط بهدف التيسير، وإنما أيضا لأن هناك تقاربا بينها وبين هذه الدراسة المذكورة سلفا. يضاف إلى ذلك أنها تعكس لنا أهمية تحديد موقع التفكير النقدي من النموذج الفكري النقدي العام.

التفكير النقدي الإجرائي

قام كل من تريد وسميث (2012) Trede and Smith بدراسة مفاهيم الطلاب حول ممارسة التعلم المتأمل أو المتجاوب عندما كان في مواقع العمل التي انتدبا[للتدريب] فيها. وقد اكتشفا أن الطلاب كانوا واضحين في التعبير عن الممارسة المتفاعلة والواعية، كما

استطاعوا أيضا أن يلمسوا فائدتها تلقائيا. وإنما جاء ذلك في الغالب من منظور التفكير النقدي، والعملي، لما تعنيه الكفاية المهنية. وكما ذكرنا سابقا، فإن الممارسة اليقظة والإيجابية، مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتفكير النقدي. وقد اكتشفنا من خلال الدراسة التي قمنا بها أن الانعكاس الذي تكون لدى الطلاب، اتجه في الأغلب الأعم إلى تأكيد الممارسات الحالية، أكثر من طرح الأسئلة حولها. فعلى الرغم من أن الطلاب أفادوا بأنهم يقدرون قيمة التنشيط الأكاديمي، لإعمال فكرهم في مواقع العمل، فإنهم يشعرون، بأن ذلك يعتمد، في المقام الأول، على رغبة القائمين على رأس العمل في مشاركتهم (أي الطلاب) في الممارسة الواعية.

وكما أعربت غالبية الطلاب عن شعورها بالارتياح لمشاركة المسؤولين عن العمل في أفكارهم عندما يركزون على الجوانب التقنية والتنفيذية. فإنه، في المقابل، لم يقم إلا القليل منهم بمناقشة الممارسة الواعية، كوسيلة لتنمية الأوجه النقدية والإبداعية لأدائهم. لقد تحاشى الطلاب أيضا، توجيه الأسئلة الناقدة التي تظهر ما خفي من نقص في معارفهم، وزادوا على ذلك تحاشيا لتوجيه الأسئلة لرؤسائهم خشية إزعاجهم، أو اعتبارها بمثابة تحدّ لهؤلاء الرؤساء. ومن الطلاب واحدة تدرس العلاج الطبيعي، أفصحت بأنها لا تستطيع أن تعبر عما لديها من انعكاسات فكرية إلا بالقدر الذي يسمح به رؤساؤها قائلة: " إن الأمر يتوقف على من يتولى الإشراف عليّ. هل أشركهم فيما يتكون لدي من انعكاسات فكرية أم لا. فمن هؤلاء ذوو مستوى فكري أعمق يمكن نيل مشاركتهم، وهم يشجعونني على طرح الأسئلة، وعرض وجهات النظر، حتى لو كانوا لا يدرون عنها شيئا. إنهم أقرب إلى نهج عمل الفريق، حيث يتاح للآخرين أن يعبروا عن ذواتهم فكريا". إن طبيعة علاقات القوى بين المسؤولين والطلاب، وكذلك بين الاستعدادات الذاتية لدى الطرف الأول إزاء القابلية للنقد، من الأمور التي لا ينبغي تجاهلها، ذلك أنها إما أن تمكن للتفكير النقدي وإما أن تخمده. وقد يلجأ بعض الطلاب، تجاوزا لهذه العلاقات المُحبطة، إلى حديث النفس عما يدور في أذهانهم. ومكمن الخطورة في حديث النفس هذا، أنه يحول بين الطلاب وبين التعرض لنقد الآخرين أو لفحص الخلل في ميكانيكية تفكيرهم من قبل الغير، مما قد يترتب عليه افتقاد الطلاب، لمن

يتحدى ما استقر لديهم من مسلمات، ويصبح عليهم بذل جهد زائد للوصول إلى نوعية أفضل وعيا من التفكير النقدي (Brookfield 2012). إن طبيعة العلاقة بين الطلاب والمسؤولين، والدور الذي يلعبه كل طرف يشكلان نوعية التفكير النقدي الذي يتعلمه الطلاب، ويسلكونه في مواقع عملهم. وهكذا فإنه من خلال التوجه الغالب المعلن نحو تعلم تطبيقي تقني، كما هو الحال الآن في معظم الجامعات وكذلك معظم مواقع العمل، فإن التفكير النقدي، لن يحظى إلا بنفس القدر المحدود من الاهتمام. وحقيقة الأمر أن أرباب العمل ينبغي أن يكونوا على دراية بالنتائج المترتبة على النهج السلبي الذي يتخذونه، إزاء الممارسة الواعية وإزاء التفكير النقدي. وإذا أريد للجانبين (أرباب العمل والطلاب) أن يتحلوا بالتفكير النقدي، فينبغي أن تسود بينهما علاقة تنبني على التطلع لمزيد من المعرفة، وعلى المشاركة والحوار المتبادل، وأيضا على الرغبة في إعادة النظر في الممارسات المهنية القائمة والمستقرة.

التفكير النقدي التقييمي

أخذت تريد Trede (2010) على عاتقها تقييم مناقشة دارت في الفضاء الإلكتروني، ضمت فريقا من الأكاديميين، حول الممارسات التربوية التي تيسر للطلاب التعلم في مواقع العمل. ومن خلال سعيها لضم مشاركين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة استرالية محلية، كونت منتدى مغلقا للأعضاء الذين استجابوا لدعوتها التي أعلنتها على النشرة الإخبارية الإلكترونية للجامعة: من أجل مناقشة، وتبادل الأفكار، والمشاركة في مفهوم أعمق لما يقدمه أرباب العمل للطلاب. وقد وضع المشاركون أيديهم على التحديات والحواجز التي تواجه تطوير برامج أرباب الأعمال، ومنها ضيق وقت أعضاء هيئة التدريس، وشح الموارد، والسياسات العامة. وقد سلط التقييم الضوء على أن التعرف على هذه الحواجز –مع إيجابيته- كان "تقديريا" أو دبلوماسيا. وليس قاطعا في الحكم، أكثر مما كان فهما نقديا للموقف. مما جعله، لا يولي إلا قليلا من العناية بالبصيرة الذاتية، ومهارة القيادة، وإمكانات التحسن والتغيير.

وقد أصدر هذا المنتدى على الخط المباشر وصايا للمشاركين، أن يكونوا منفتحين

وفي ذات الوقت لديهم الحيطة قدر ما يستطيعون. كما طالبهم بأن يركزوا على حل المشكلات واستكشاف الخيارات، بدلا من أن يكون همهم الأول هو الوصول الفوري إلى الحلول، وأن تكون لهم الحرية في الاختلاف، واتخاذ المواقف القوية، في الحوار الجدلي، مع إسداء الاحترام لجميع المسهمين. كما أوضحت التوصيات أيضا أن الهدف من الحوار هو التعلم والتغيير، وليس إلقاء المواعظ والنصائح. وإلى هذا الحد يثبت لدينا مدى صعوبة الانتقال، من الحوارات التي تخضع لتقديرات شخصية، إلى مناظرات صلبة أو مناقشات نقدية.

إن الحوار النقدي بالحجج، يتطلب من المشاركين، أن يكونوا أكثر صراحة في التعبير عن آرائهم الناقدة، من جانب، وعلى مرونة في تقبل ما يوجه إليهم من نقد، من جانب آخر. فعلى الرغم من وجود تقليد في مراجعة أعمال الآخر والكشف عما به من ثغرات، فإن ذلك لا يظهر في مثل هذا الحوار الذي يدور حول ما وراء استراتيجيات تعليم الفرد، وعلى سبيل المثال، لا يطرح نقاش حول تنازع القوى القائم بين جهات الاعتماد، وبين القائمين على تخطيط المناهج في الجامعة. ويبدو ان هناك –إلى حد كبير- اتجاها لتقدير كل منهما الأخروالتصديق على ما يفعله. إن غرس النهج النقدي في الحوارات الداخلية، يحتاج إلى نقلة ثقافية، ينخرط فيها الأكاديميون مع أنفسهم في التفكير النقدي، ويعطون اعتبارا لعلاقات القوى الأكبر المسؤولة عن تشكيل التعليم والتعلم في الجامعة. ولعل من المتطلبات الأساسية لتحقيق مثل هذه النقلة الثقافية القيام بتصميم مقررات ضمن المنهج الدراسي تزود الطلاب بالمواطنة الكونية، وذلك بدلا من أن تحصر إعدادهم في إطارات ضيقة من التأهيل تمليه جهات العمل، وأن تسعى إلى تحقيق ذلك من خلال مقررات الدراسة ومجالاتها، وأن تدعو الطلاب للمشاركة في بناء عناصر محتوى مقررات المناهج.

نحو تفكير نقدي مختلف

في دراسة استكشافية، للوصول للكيفية التي تؤهل بها هيئة التدريس في الجامعة، الطلاب للوصول إلى مستوى كفء في التواصل بين الثقافات، وكذلك المواطنة الكونية،

من خلال مواقع عمل دولية، قام بها كل من تريد Trede وباولز Bowles وبريدجز Bridges عام (2013) تبين لهم أنه على الرغم من أن كل البرامج الدولية التي اطلعوا عليها جاءت جيدة التخطيط، من حيث خطوات إجرائها، إلا أنها خلت من وجود نهج متكامل لتعلم الروابط بين الثقافات. لقد تلقى المشتركون في تجارب العمل الدولي، معلومات حول تأشيرات الدخول، والصحة، ومواصفات البلد المضيف. ومع ذلك فإن معظم المشاركين من الأكاديميين، رفضوا أن يُدخلوا مقررات تربية الترابط بين الثقافات في برامجهم الدراسية. إنهم لا يؤهلون الطلاب -بغير تعمد - للبيئة التي سيحلون بها،، ولا يزودونهم بالاستراتيجيات التي يمكن أن تساعدهم في التعامل مع القضايا المهنية والثقافية والأخلاقية التي ستواجههم. إنهم أيضا لا يسعون إلى تزويدهم، بما يجعلهم قادرين على معايشة ترابط الثقافات أو المواطنة الكونية. ويرجع ذلك إلى إحساسهم بأن تجاربهم في العمل الدولي تكفي في ذاتها لاستحضار مثل هذه القيم.

وجاءت المواقف القليلة جدا التي دعى الطلاب فيها، إلى أن يُعملوا فكرهم النقدي إزاء القضايا الثقافية، من خلال مقرر طلب إليهم فيه أن يكتبوا تكليفا، حول تاريخ البلد التي يعملون فيها. وكان الهدف من ذلك التكليف، أن يصبح الطلاب على معرفة بالاختلافات الاجتماعية والدينية والسكانية بين البلاد التي حلوا فيها، وبين موطنهم الأصلي، وكذلك إلقاء الضوء، على طبيعة العلاقات الدولية في زمننا المعاصر. وبالرغم من أن الهدف من ذلك بالنسبة للأكاديميين، قد يكون رفع مستوى معارف الطلاب بالتنوع الثقافي، حتى يمكنهم بعد ذلك البناء عليها، وحث الطلاب على تكوين نظرة نقدية، وطرح أسئلة حول ما يجري حاليا على أرض الواقع من منظور العلاقات بين دولتين، ومناقشة موقفهم (أو مواقف الجامعة) كدارسين، لموقعهم في العمل الدولي، وتهيئتهم للاستعداد للانفتاح على العالم. - وكلها أمور لا بأس بها - الا أنه، مرة أخرى رغم ذلك، عند مراجعة هذه التجربة التمهيدية، نجد أنه كان لديها فرصة متاحة فاتها الإفادة منها. ونعني بذلك أنه كان يمكن استغلالها، في رفع المستوى الإدراكي والمعرفي للطلاب، حول سمات أو خصائص البلد المضيف، وعدم حصر التجربة في الإطار المتواضع للنجاح في إيجاد الحقائق من خلال المصادر المتاحة. لقد كان من الممكن

تشجيع الطلاب على تقييم ذلك البلد المضيف من زوايا متعددة ومتنوعة، والأخذ بعين الاعتبار، التعرف على المسائل المتعلقة بشروط الزيارة والعمل دوليا. كما أنه كان بوسع الأساتذة الأكاديميين أن يستخدموا الاستراتيجيات التربوية النقدية بشكل بيّن لتنمية القدرات النقدية لدى الطلاب، من خلال تجارب تقاطع الثقافات intercultural. ويتم ذلك بمطالبتهم بإجراء مناقشة حول الكيفية التي ينظر بها البلد المضيف، إلى الأثر الثقافي والتعليمي لمثل هذه الأوضاع على موقع عملهم.

التفكير النقدي المبني على الأدلة

هناك دراسة أخرى من إعداد تريد وسميث (2012) Trede and Smith استكشفا فيها، ممارسات تقييم مشرفي الأداء، في موقع للعلاج الطبيعي. وتعد ممارسات التقييم أمرا مهما بالنسبة للطلاب عند تقييم ما تعلموه، والإسهام في التجارب العامة للجامعة، وتشكيل شخصيتهم المهنية وأدائهم المستقبلي. إن دور المشرفين على العمل ليس مقتصرا على إبداء انطباعهم عن التعلم، ولكنهم أيضا مقيّمون يقيسون مدى ما يحققه الطلاب من إنجازات. إنه الدور المزدوج للمربي والمقيّم الذي صاغه باود (2000) Boud على النحو التالي: إن الدور المزدوج " مصطلح يوثق العلاقة بين المشرفين على العمل وبين الطلاب. وعلى الرغم أن معظم الأكاديميين قد خبروا أيضا هذا الدور، فإن هؤلاء المشرفين يقومون بدور الحاجب (البواب) بين الطلاب وبين ما اختاروه من مهن. ويقف التقييم في المسافة بين التعلم والتعليم، الذي يمثل أقوى عنصر يصنع الفروق بين الطلاب (Tennant, MoMullen, and Kazynski 2010)

وقد بينت الدراسة أن مشرفي العمل اعتمدوا في ممارسة تقييمهم على مقياس يكاد يطابق مقياس الكفاية الذي أصدرته الجمعية الأسترالية للعلاج الطبيعي The Australian Physiotherapy Council (2006). وجاء ترحيبهم بأداة التقييم هذه، لملابستها للواقع، ولأنها وصّفت ورجحت ماذا نقيم وكيف يُقيّم. إلا أنهم أبدوا ملاحظتهم على الصياغة، حيث أن بعض المشاركين منهم (أي مشرفي العمل) شعروا بالإحباط عندما حاولوا قياس أوجه الممارسة، غير القابلة للقياس مثل "المهارات الناعمة soft

skills". (كتنمية العلاقات المساندة، والذكاء العاطفي) وقدرة الطلاب على طرح أسئلة حول الممارسة أو الأداء. وهناك آخرون شعروا بأن حكمهم على قدرات الطلاب، على الممارسة لا تنطابق مع نتائج الصياغة التقييمية المبنية على الأدلة، وتفريعاتها. وقد نتج عن ذلك، أن تخلى المشرفون عن تقديراتهم بلفظ مثل أفضل (أو أحسن) وحددوا بدلا من ذلك درجات الطلاب، وفقا للصياغة المبنية على الأدلة، والتي تجعل التقدير محصورا فيما يظهر، فقط، للعيان من عائد. ومن هنا فإن مسؤولية التقييم قد فرغت من الإجراءات –السليمة- لأدائه. إن الصياغة المعدة بحسن نية لقياس الكفاية أنقصت من دور التفكير النقدي، إزاء ممارسات التقييم في سبيل التوافق مع الصيغة المفتتة لعناصر التقييم. ومن ثم فإن تقييم الكفاية يخاطر بالاستجابة الزائدة لتوافق زائف. وممارسة تقيمية تدعي أنها أكثر نزاهة في حين أنها تهمّش في الحقيقة من تقييم التعلم وتقييم التفكير النقدي كذلك.

تطبيقات التفكير النقدي على التصرفات المستقبلية أثناء الخدمة

مع ما تظهره أبحاثنا حول تجارب التعلم أثناء الخدمة، من وجود التفكير النقدي في مقررات الجامعة، فإنها تلقي الضوء على أن هناك كثيرا من الفرص التي يلا يبالى بها الأكاديميون ومشرفو الأعمال كانت كفيلة بمساعدة الطلاب على اتباع نهج في التفكير النقدي، يعينهم بقدر معقول، على التأهل للمهن المستقبلية والتحرر من بعض القيود التي تحاصر الممارسات المهنية الحالية.

إن الطابع السائد الآن للتفكير النقدي يهئ الطلاب للتوافق مع معايير التوظيف -التي لا تؤدي بالضرورة للتوظيف- (Lepage 1996) حتى تفرس أداء وظيفيا طيعا، وتصنف نفسها (أي المعايير)على أنها نموذج لإدارة الذات قادرة على تجسيد ودعم مدونة السلوك والقانون (Bourdieu 1994; Wolfe1993.) وتظهر لنا دراسات الحالة التي تم مناقشتها قبلا أن النهج غير القابل لطرح التساؤلات، سيسهم في إعداد الطلاب لاستيعاب المعارف الحقائقية، والمتوقع في قابل الأيام، بينما ما نحتاج أن نفعله: هو أن نُعدّهم لأيام لا ندري ما تحمله، أو كما كتب بارنيت (Barnett 2010,5) "أنه ليس هناك

من عالم مستقر في متطلباته الوظيفية يمكن أن "يستجيب" التعليم العالي للوفاء بها، حتى لو كانت تلك رغبته"

إن لدينا اعتقادا بأن التجارب أثناء الخدمة تتخللها فرص مثالية لدعم التفكير النقدي، لأنها المكان الذي يلتقي فيه الأكاديميون ورجال الصناعة. ومن خلال مواقع عملها يعاين الطلاب كيف يكون التنوع (ثقافات مواقع العمل) وكذلك مدى التعقد (العناصر والعلاقات المتداخلة، والتي تشكل الممارسات المهنية، كما تشكل أحيانا، المصالح المتعارضة)، والغموض في المواقف (الحاجة إلى إصدار أحكام في ظل حالة من عدم اليقين) مما لا يمكن إثارته في فصول الدراسة. وإذا تيسرت الأمور، فإن التعلم أثناء الخدمة، يمكن أن يلعب دورا في تمكين الطلاب، من المراجعة الذكية للتوقعات والممارسات المهنية والنظر فيها نقديا.

ويساعد التفكير النقدي، المنبثق عن النظرية النقدية، الطلاب في إدراك معنى التنوع، والتعقد والغموض وهي الأمور التي سيواجهونها في موقع العمل. ذلك أنه يمكنهم من فهم الأداء المهني، على أنه بنية ثقافية وتاريخية. ومن ثم يتم تجهيزهم بالمهارات والقدرات المحفزة، على التعلم والنمو الحسن. ويضاف إلى ذلك أنه يمد الطلاب بصيغة تقييم لما عليه ذواتهم، وتصور ما لديهم من إمكانات لم تستخدم بعد. وفي نهاية الأمر فإنه يحفز الطلاب على إحداث التغيير، ويهيؤهم لحل عقد النزاع والتناقض أثناء ممارساتهم المهنية. إن مثل هذه النوعية الممكّنة من التفكير النقدي هي التي ستربي لنا أصحاب فكر نقدي، مسلحين بمعرفة أوسع بالبدائل، والقدرة على حسم الاختيار. وأمثال هؤلاء قادرين على المشاركة بحدها الأقصى فيما يمارسونه من عمل على مستواهم الذاتي، وقادرين أيضا على صناعة التاريخ، والتحول الثقافي على المستوى المجتمعي.

إن التعلم من خلال طرح الأسئلة سرعان ما يجد قبولا لدى الطالب واستقرارا في ذاكرته. إنه على العكس من التعلم من خلال التلقين وسلبياته. إنك إن تسأل، فقد خطوت خطوة حاسمة إلى الأمام. وتفسير ذلك يكمن في أنك تصبح قادرا على رصد

التناقضات ورصد غياب الإنصاف، وعدم الاتساق في منطق المتحدث، ومن ثم يمكنك تصور الإمكانات الإيجابية. وبدون طرح الأسئلة، فليس هناك من مشكلات ولا عمق في الفهم، وإنما الاستدعاء أو التذكر والاستنساخ.

والجدير بالذكر، أن طبيعة الأسئلة التي تدعم التفكير النقدي من منظور النظرية النقدية ليست تلك المغلقة، أي أن يكون على الطلاب، الإجابة إما بـ"نعم" أو "لا". إنه يتطلب شرحا وتفسيرا وأن يعبر الإنسان (الطالب) في إجابته عن شخصيته ويدخل مع "المصحح" في حوار نقدي. وليست الأسئلة الناقدة مما يتطلب سردا سريعا للحقائق، وإنما إدراك للمشكلات التي تمثلها الأحداث والمواقف. فأصحاب التفكير النقدي يطرحون الأسئلة ليظهروا تحفزهم واهتمامهم بالوصول إلى أعماق أو جذور القضايا. وتأتي أسئلتهم حول كيف تسير الأمور على النحو التي هي عليه. ويفتحون الأبواب أمام إعادة التفكير، وامتلاك العزم على الممارسة المهنية الكفء، وكذلك تُحدث الأسئلة رقيا في الثقافة وعلوا في الشخصية.

وفي الفقرات التالية، نقوم باستعراض نقدي للمقاربات التساؤلية وطرقها التي تتيح للطلاب أن يتزودوا بالمهام والأدوار التقنية عن فهم (أي في سياق المهارات والمعارف المتخصصة وخارجها) والتحرك النشط فكريا مع ثقافة موقع العمل والمناخ المحيط بأدائه. وأن ينجح كل منهم في ضوء هذا كله في تكوين شخصيته المهنية المتميزة. أما نحن فسنلقي الضوء على السبل التي يندمج فيها هذا النوع من التفكير النقدي في التعلم أثناء الخدمة، مما ينبع فرصة مثالية لذيوع التفكير النقدي، متعديا أسوار الجامعات إلى خارجها.

ممارسة التساؤل

إن على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، والتنفيذيين المشرفين على الطلاب في مواقع العمل، أن يعملا سويا لتيسير السبل أمام الأسئلة الاستراتيجية، من خلال الخطوط التالية: مع من أعمل، ولماذا عليّ أن أقوم بهذه المهمة؟ وما هي المهارات والمعارف غير التقنية التي يتحتم عليّ اكتسابها كي أنجز أدائي المهني؟ وكيف لي أن أتزود بهذه

المهارات والمعارف؟ وهل هناك طرق أخرى لأداء المهمة الموكولة لي؟ وما هي الظروف البيئية (الأفق والمكان): ممكِّناتها، ومعوقاتها داخل موقع العمل؛ وبذلك يقدم الإنسان أداء طيبا في سياق بعينه وفي مواقف عملية على أرض الواقع.

وبالنسبة لدراسة الحالة التي تعرضنا لها من قبل، فإننا نتوقع أن نهج التساؤل قد حفز المسؤولين في مواقع العمل على أن يسألوا أنفسهم: ما هي عناصر الجودة التي غابت عنا، فغاب تنفيذها، وكذلك: كيف، وأين، ومتى، وبواسطة من،ولماذا أوما هو الهدف من أدائها؛ وطرح هذه الأسئلة على أنفسهم يمكن أن يساعدهم على تعديل مقاييسهم التقييمية، أو استخدام أخرى جديدة. كما يمكنهم أن يراجعوا إيجابيات وسلبيات أداة التقييم التي استخدموها. وتمثل هذه المراجعة الناقدة، أول خطوة نحو إدراك هؤلاء المسؤولين، لقيمة استخدام أداة معيارية للتنمية المهنية الأفضل للعاملين في المستقبل. واتخاذ طرق التشغيل التي تتوافق أو تُعدل وفقا للأداة التي تستوعب احتياجاتهم التقييمية، وتدعم أحكامهم أو تقديراتهم لأداء موظفهم. كما أن لدينا توقعا أن تكون دراسة الحالة المشار إليها قد أفسحت المجال أمام المشرفين لاكتساب فهم أفضل لاستراتيجيات التفكير النقدي، و كيف يمكن تطبيقها من خلال الممارسة المهنية. ويتمثل ذلك، على سبيل المثال، في التخطيط الاستراتيجي؛ وتكوين فرق العمل؛ وحل المشكلات حتى يتحولوا من آلية (ميكانيكية) الاستنساخ إلى قاطرات للتغيير (Brookfield 1987).

أما بالنسبة للطلاب، فإن معايشة الممارسة الذكية للعمل، خلال التعليم أثناء الخدمة، تجعل من المرغوب فيه أن يوجهوا إلى استغلال الجريدة المعبرة عما يدور لديهم من أفكار في اتخاذ خطوة للأمام تتجاوز طرح التساؤلات عن " ماذا" و"كيف" إلى إنجاز مهام تتعلق بـ"لماذا" و"ماهي البدائل المتاحة". ومن هنا يشعرون بالحماس للارتقاء بقدراتهم نحو ممارسة عالية الغاية، فتبنى على تطبيق محكم للمهارات التقنية والمعرفية.

ثقافة التساؤل

يعد الانضمام إلى مجتمع المهنيين والتأهل للعمل، أحد الجوانب الجوهرية في إعداد الطلاب للممارسة المهنية المستقبلية (Leftus 2010) ويقتضي ذلك بناء علاقات مهنية متينة بين الطلاب والأكاديميين والقائمين على رأس العمل. فهؤلاء الأخيرون وقبلهم الأكاديميون يمكنهم جميعا أن يترجموا ذلك، بإتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة المشروعة في ممارسة العمل وطرح الأسئلة؛ والإعراب عما يساورهم إزاء المجال الذي دعوا للإسهام فيه، عوضا عن جعلهم في موقف الملاحظين " أو المتفرجين" السلبيين. ومن الأمثلة على التساؤلات، التي يمكن أن تساعد الأطراف الثلاثة على الفهم النقدي لمجتمعات عملهم ما يلي: ما هو السياق الثقافي والتاريخي لمهنتي؟ وكيف تتصل ممارستها الحاضرة بتقاليدها الماضية؟ ومن هم الأعضاء الآخرون في المهنة ؟ وأين مواقعهم؟ وما السر في المسار الذي تطورت المهنة من خلاله الآن؟ ومن ذوو المصلحة في دعم هذه المهنة حاليا؟

ويمكن ترجمة هذه الأسئلة، في ظل سياق دراسات الحالة التي أجريناها، إلى مطالبة الأكاديميين ذوي الرأي – على سبيل المثال - بمراجعة أهداف التعلم الخاصة بدور الجامعات وجهات العمل. أما بالنسبة للممارسات التطبيقية لرؤساء العمل، فيمكنهم القيام بتوجيه مجموعة من الأسئلة، لحثهم على التعامل نقديا مع أداة التقييم، منها على سبيل المثال: كيف يقوم رؤسائي الآخرون في العمل بالتقييم؟ هل يستخدمون هم أيضا أدوات معيارية وماذا يمكن أن تقدمه تلك الأدوات لي أو للآخرين؟

فإذا جئنا للطلاب، وأردنا لهم تبوء وظائف دولية، ليخوضوا واحدة من تجارب العمل الفريدة، فعليهم أن يطرحوا أسئلة استراتيجية تساعدهم في الجاهزية لأخذ موقعهم في العمل، ثم تقييم الثمرة المستخلصة منها. وحين نتعرض لثقافات مختلفة فغالبا ما تنشأ مشكلات عاطفية وأخلاقية، ومن هنا تطرح أسئلة حول القيم والهوية (Giroux 2005). وهكذا فإن بوسع مواقع العمل الدولية أن تغذي التعلم والتعليم الموصل للذات المهنية، والتأهيل الأفضل للطلاب، حتى يتعايشوا مع البيئات المتعددة

الثقافات؛ حيث تدعم الدراية بالتنوع الثقافي الشخصية المهنية للفرد (Giroux 2005, Bowels and Bridges 2013). ومن خلال استكشاف الممارسات المهنية، بحثا عن الأرضية المشتركة، فإن الطلاب في المواقع الدولية للتعلم أثناء الخدمة، يصبحون في وضع أفضل للدراسة الناقدة لتنوع الثقافات، أيا كانت، ومعايشتها. والأمر مشابه بالنسبة للمخاوف التي قد تنتابهم (أي عند الطلاب) والتي تعبر عنها أسئلة مثل: ماذا يخصني في موقع عملي هذا؟، وماذا يخص الجامعة؟، وماذا عن البلد المضيف؟، وكذلك موقع العمل؟ وما هي نقاط القلق أو التنازع التي تواجهني؟ ويبقى السؤال الصريح: ماهي مواضع تحيزي للثقافة الأم، وما مدى تأثيرها على تفاعلي المهني في البلد المضيف.

ويمكّن هذا النوع من التفكير النقدي الطلاب من تنمية قدرتهم على كشف ديناميكيات القوى والأيديولوجيات السياسية؛ والتي تشكل بفاعلية علاقتهم المهنية مع مشرفي العمل، والاندماج الأكثر ارتباطا بثقافات موطن هذا العمل، كما يصبحون أكثر معرفة بالكيانات المهنية، وشبكات الاتصال الإلكتروني، وموقعهم الوظيفي الحالي والمستقبلي في دائرة مجال عملهم الذي اختاروه. وأخيرا إنه يساعدهم على فهم: كيف، وأين، ومتى يتحينون الفرص.

الشخصية المتسائلة

إن بإمكان نهج التساؤل، أن يساعد الطلاب أيضا، في فهم "الذات" وعلاقتها بالآخر أو الآخرين. ويعد تكوين الشخصية المهنية، مسألة معقدة، لأنه يذهب إلى أبعد من التعرف على السلوكيات والممارسات المهنية. إنه يتضمن غرس القدرة لدى طلاب ما قبل التخرج على النظرة النقدية لميدان عملهم وممارستهم المهنية، الأمر الذي يعني تمكين هؤلاء الطلاب من التصدي لمعالجة القضايا الرئيسية التي سيواجهونها إبان ما يتقلدونه من وظائف في المستقبل أو في الدائرة الأوسع كمواطنين كونيين. وإننا نؤكد على أن "الانشغال بالقضايا غير اليقينية، وغير الواضحة، مهارة معقدة تقتضي تجشم السير في رحلة تعلم للتفكير النقدي، ينعشه نهج واع لتشكيل الشخصية المهنية" (Trede and McEwen 2012, 29).

وفي حالة كهذه، فإن الطلاب يمكنهم طرح الأسئلة التالية: ما هي النوعيات المختلفة للهوية المهنية؟ ما مغزى نشأتها التاريخية والجغرافية؟ كيف أتمثل واحدة بعينها من هذه النوعيات؟ هل يظل تمثلنا ثابتا لاحداها، أم أننا نتنقل فيما بينها بمرور الوقت، أو تبعا لما يفرضه السياق الوظيفي؟ هل يلزمني أن تكون لي هوية مهنية حتى أمارس عملي؟ إن تطبيق هذا البرنامج التساؤلي للتقييم، يمكن أن يفضي إلى قيام مشرفي العمل بمراجعة الحساسية، التي تنتاب العلاقة بين الأدوار المختلفة، لكل من الممارسة والريادة والتقييم. وكيف يمكن التوفيق بين هذه الأدوار واستيعابها جميعا، ضمن الشخصية المهنية. أما بالنسبة للطلاب في مواقع العمل والأكاديميين، فيمكنهم أن يستغلوا هذه الفرصة، للنظر في السبل الكفيلة بأن نجعل تجربتهم في التعلم أثناء الخدمة، لها تأثيرها على اختيار نوع المهنة التي سيلتحقون بها، وعلى تشكيل شخصيتهم المهنية. وبالنسبة للأكاديميين الذين يؤدون الأنشطة الخاصة بهذا النوع من التعلم، قد يجدون من يسألهم عن موقفهم التقييمي، وعلاقته بشخصيتهم كمحاضرين وباحثين، وعن الطابع التربوي الذي يضفونه على برنامج التعلم. ومن هنا فإنه يمكنهم إحداث نقلة إلى حوار نقدي. وينطبق الأمر ذاته على الطلاب الذين يستخدمون القدرات الفكرية، حيث تتاح لهم الفرصة للارتفاع بمستوى تجربتهم مع التعلم أثناء الخدمة، ويتم ذلك حين يطلب منهم محاضروهم المراجعة الفاحصة، للعلاقة بين الأنواع المختلفة من مستويات التجاوب الفكري في التطبيق، وبين الفئات المختلفة من "الشخصيات المهنية" المرغوبة. ويمكن أن يكون ذلك ما يجعلهم أكثر إصرارا على الاستفادة من التجاوب الفكري، بالرغم من افتقاد الاستجابة من جانب بعض مشرفي العمل.

إن الالتزام بنوعية أرقى من "الانتقادية" في التفكير النقدي، والمهنية المنفتحة على الأسئلة، والتساؤل، وكذلك الهوية والثقافة اللتين تقبلان بهذا الانفتاح، شرط ضروري إذا أردنا تربية أو تعليما يواجه المستقبل غير المتوقع والسريع الإيقاع. وهذا يعني بالطبع أننا في حاجة إلى أكاديميين ومشرفي عمل، على عزم واقتناع لتطبيق منهج تعلم وتعليم وتقييم، يمكّن الطلاب من تنمية حب الاطلاع، وعدم التسليم، بكل ما يقال أو يعرض عليهم خلال الحوار. وأيضا برفع مستوى قدرتهم على طرح الأسئلة، ودعوتهم إلى التحلي

بالمسؤولية، إزاء نتائج تصرفاتهم من جانب، والاستفادة من ذات التجربة من جانب آخر. ومرة أخرى فإن ذلك يعني أننا نحتاج إلى أكاديميين ومشرفي عمل يشاركون، هم، أنفسهم في عملية التساؤل حتى ينتقلوا من الموقف التقييمي، إلى انخراط كامل في مناقشات جامعة، وشفافة، حول ممارستهم مهنيا وثقافيا وهويةً.

وعندما نقول ذلك فإننا نعني صراحة أننا نقاوم الإغراء، الذي يجعل من التفكير النقدي في القابل من الممارسة المهنية، حلا وحيدا لنجاح التعليم الجامعي، كما قد يفهم من منظور النظرية النقدية. كما أننا نعترف بوجود تحديات تواجه تطبيق هذا النوع من التفكير في الجامعة، لأنه يقتضي وجود "موقع عمل ديمقراطي" يحظى فيه العاملون بقدر من المسؤولية الرقابية على عملهم (Brookfield 1987) أو يتطلب تعليما محفزا على حرية الرأي (Newman2006) وينمي في الطلاب إدراكا وفهما لمن يتوافقون، ومتى عليهم أن يكونوا في موقف التحدي. إنه يتطلب للممارسة القابلة للنقاش، في زمن يوجه فيه التعلم والتعليم السائد، نحو ممارسة شعارها "افعل" ثم "اعرف". زمن يسجل فيه الطلاب أنفسهم في مقررات جامعية ليحصلوا على وظيفة، أو ليحسنوا من وضعهم المهني، وليس من شأنه قضايا العدالة الاجتماعية في شيء، (James, Krause, and Jonnings 2010).

إن الطلاب الجدد يريدون، في أغلب الأحوال الانتماء إلى وظيفة ما، وليس توجيه النقد إليها. ذلك أن من الأسهل على المرء، أن يعمل مع مفهوم للتفكير النقدي، لا يسأل فيه عن شيء، ويكون مع الوضع القائم، ذلك الذي يشجع الاستنساخ والاستهلاك، عوضا عن تعلم يحرك الاختلاف، ويؤدي إلى بذل مجهود، ويواجه التحديات. ونود أن نؤكد هنا على أهمية المزيد من الدراسات، لاستكشاف مدى واقعية هذا التصور المتشكك فيما إذا ما كان للتفكير النقدي مكان داخل الجامعة، لأن التيار الحالي لأصحاب الاهتمام، يشير إلى عجز الجامعات عن القيام بإعداد مواطن ذي أفق واسع، يعايش مجتمعه ويعايش العالم بمنظور نقدي. (Faulkner 2011;Freeman 2011). وإننا نتفق مع سولبريك وانجلوند (2011) Solbrekke and Englund على أن من المهم ألا يقوم تعليمنا على إرضاء ما تكشف عنه المسوح الموجهة إلى الطلاب من إجابات،

ولكن أن يقوم هذا التعليم، أو بالأحرى التعلم، على تربية مهنيي المستقبل، القادرين على أن يحملوا على عاتقهم المسؤولية المهنية المفعمة بروح المجتمع وبالسلوك الأخلاقي إزاء الذات وإزاء المجتمع المحلي، بل والكوني بأسره.

استنتاج

إن تحديد موقع التفكير النقدي في خريطة الرؤى الفلسفية والتربوية النقدية، تشحذ همة الطلاب نحو الفهم الواضح، للعلاقات والاهتمامات، التي تحيط بممارساتهم المهنية في المستقبل. ونتطلع إلى بحوث قادمة، تظهر لنا كيف يمكن للأكفاء من الأكاديميين ومشرفي العمل، أن يحببوا طلابهم في التفكير النقدي. وإننا نتطلع، أيضا، إلى قيام المعنيين بهذا الأمر، باختبار نهجنا المقترح المبني على الممارسة المفسحة للتساؤل، والتعبير عن الثقافة والهوية. ويمكن للبحوث التي تجري على الطلاب أن تكشف لنا عن تجاربهم مع هذا النهج في معالجة التفكير النقدي، وما يتوفر له من ممكنات، وما يواجهه من قيود وعقبات، حتى تُهيؤهم بشكل أفضل للممارسات المهنية في المستقبل.

ولا شك في أن الجامعات، بحاجة إلى تخريج مهنيين أكفاء. ولا شك أيضا في أن الطلاب، محتاجون إلى خوض التجارب، وأن يُسمع صوتهم، الأمر الذي لا يمكن تحقيقه على الأغلب، إلا من خلال عملية تفسح المجال أمام القبول بوضع الممارسة المهنية وثقافتها وهويتها، لحوار إيجابي يراعي السياق؛ ومن ثم يحدد موقعها فيه. وللوصول إلى تحقيق هذا النوع من التفكير النقدي، فإن الحاجة تبرز إلى تحديد مكانه ضمن النموذج الفكري النقدي العام، حتى لا نقع في خطأ النظر إليه على أنه ممارسة تربوية تعمل بمنطق تقني (آلي)، وإنما بجعله يحيا بعمق في دائرة العدالة الاجتماعية، ممارسة تنبني استراتيجيتها على الحوار والتساؤل. ومما يجدر ملاحظته هنا بعناية هو أن استيعاب الجامعة للتفكير النقدي أمر يتعلق بمشاركتها المتنامية في الاتجاه نحو تحقيق مجتمع عدل، جدير بأن يعيش فيه الجميع سواسية. ومعنى تعلم التفكير النقدي، وفهم السلوك النقدي، أن نفحص أنفسنا من خلال علاقتها بأي شيء آخر، كائنا ما

كان، نظاما ما، أم جهة سلطة، أم سلوكيات أو تقاليد مهنة.

إن النهج النقدي الذي تتبناه الجامعة لإعداد الطلاب للممارسة المهنية المستقبلية، والتفكير النقدي في القلب منها، يمكن أن يسلحهم بأدوات تواجه نكد "فساد" التعلم القائم،وأن يصبحوا أصحاب شخصية مهنية بحق، وأن يتمكنوا أيضا من الإمساك بزمام الأمر في الفترات الانتقالية المتكررة، وفي خضم تغييرات متسارعة سيواجهونها في محيط المجال المهني الذي وقع اختيارهم عليه.

المصادر

Agger, B. 1998. Critical Social Theories: An Introduction. Boulder, CO: Westview Press.

Australian Physiotherapy Council. 2006. Australian Standards for Physiotherapy: Safe and Effective. Canberra: Australian Physiotherapy Council.

Barnett, R. 2010. "Framing Education for Practice." In Education for Future Practice, edited by J. Higgs, D. Fish, I. Goulter, S. Loftus, J.-A. Reid, and F. Trede. Rotterdam, The Netherlands: Sense. 15–25.

Billett, S. 2010. "Learning through Practice." In Learning through Practice, edited by S.

Billett. Heidelberg: Springer, chap. 1, 1–20.

Bok, D. 2006. Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Boud, D. 2000. "Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society." Studies in Continuing Education 22 (2): 151–167.

Bourdieu, P. 1994. Raisons Pratiques: Sur La Théorie De L'action. Paris: Editions du Seuil.

Brookfield, S. 1987. Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. 2005. The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching. Berkshire, UK: Open University Press.

Brookfield, S. 2012. Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brookfield, S. 2013. "What Does It Mean to Act Critically?" Explorations in Adult Higher Education; An Occasional Papers Series, Our Values Our Goals no. 2: 3–10.

Cherry, N. 2005. "Preparing for Practice in the Age of Complexity." Higher Education Research & Development 24 (4): 309–320.

Clouder, L. 2000. "Reflective Practice: Realising Its Potential." Physiotherapy 86: 517–522.

DEEWR. 2009. Transforming Australia's Higher Education System. Canberra: Department of Education Employment and Workplace Relations.

Faulkner, N. 2011. "What Is a University Education for?" In The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance, edited by M. Bailey and D. Freedman. London: Pluto. 27–36.

Frank, A. 2012. "Reflective Health Care Practice: Claims, Phronesis and Dialogue." In Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions, edited by A. E. Kinsella and A. Pittman. Rotterdam, The Netherlands: Sense. 53–60.

Freedman, D. 2011. "An Introduction to Education Reform and Resistance." In The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance, edited by M. Bailey and D. Freedman. London: Pluto. 1–11.

Freire, P. 1972. Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth: Penguin.

Freire, P. 1973. Education for Critical Consciousness. New York: Seabury.

Gadamer, H. G. 1992. Truth and Method. Translated by J. Weinsheimer and D. G. Marshall. New York: Crossroad.

Giroux, H. A. 2005. Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education. New York: Routledge.

Gonzalez, M. 2003. "Against Indifference." Teaching in Higher Education 8: 493–503.

Green, B. 2009. Understanding and Researching Professional Practice, Professional Learning. Rotterdam, The Netherlands: Sense.

Habermas, J. 1972a. Knowledge and Human Interest. Translated by J. J. Shapiro. London: Heinemann Educational.

Habermas, J. 1972b. Towards a Rational Society. London: Heinemann.

Habermas, J. 1984. The Theory of Communicative Action (Volume 1): Reason and the Rationalization of Society. Translated by T. McCarthy. Oxford: Polity.

Habermas, J. 1987. The Theory of Communicative Action (Volume 2): The Critique of Functionalist Reason. Translated by T. McCarthy. Oxford: Polity.

Hager, P., Lee, A., and Reich, A. 2012. "Problematising Practice, Reconceptualising Learning and Imagining Change." In Practice, Learning and Change, edited by Paul

Hager, Alison Lee, and Ann Reich. Heidelberg: Springer, chap. 8. 1–14.

Higgs, J., Barnett, R., Billett, S., Hutchings, M., and Trede, F. 2012. Practice-Based Education: Perspectives and Strategies. Rotterdam, The Netherlands: Sense.

Higgs, J., Fish, D., Goulter, I., Loftus, S., Reid, J., and Trede, F. 2010. Education for Future Practice. Rotterdam, The Netherlands: Sense.

James, R., Krause, K.-L., and Jennings, C. 2010. The First Year Experience in Australian Universities: Findings from 1994 to 2009. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne.

Kincheloe, J. L., and McLaren, P. L. 1996. "Rethinking Critical Theory and Qualitative Research." In Handbook of Qualitative Research, edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. London: Sage. 138–157.

Lepage, F. 1996. "Fonction De L'art Dans Une Societe En Crise: Action Culturelle Et Education Populaire." Paper read at CRAJEP, Aix en Provence, France.

Loftus, S. 2010. "Exploring Communities of Practice: Landscapes, Boundaries and Identities." In Education for Future Practice, edited by J. Higgs, D. Fish, I. Goulter, S. Loftus, J. Reid, and F. Trede. Rotterdam, The Netherlands: Sense. 41–50.

Macklin, R. 2009. "Moral Judgement and Practical Reasoning in Professional Practice." In Understanding and Researching Professional Practice, edited by B. Green. Rotterdam, The Netherlands: Sense. 83–99.

Marcuse, H. 1970. One Dimensional Man. London: Sphere Books.

NCIHE. 1997. "Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education (the Dearing Report)." London: HMSO.

Newman, M. 2006. Teaching Defiance: Stories and Strategies for Activist Educators. San Francisco: Jossey-Bass.

Newman, M. 2009. "Educating for a Sustainable Democracy." In Rethinking Work and Learning: Adult and Vocational Education for Social Sustainability, edited by Peter Willis, S. McKenzie, and R. Harris. Heidelberg: Springer Science and Business Media, chap. 6. 83–92.

Parry, G. 2010. "The Dirty Work of Higher Education." London Review of Education 8 (3): 217–227.

Phelan, A. M., Sawa, R., Barlow, C., Hurlock, D., Irvine, K., Rogers, G., and Myrick, F. 2006. "Violence and Subjectivity in Teacher Education." Asia-Pacific Journal of Teacher Education 34 (2): 161–179.

Rasmussen, M. 1996. The Handbook of Critical Theory. Oxford: Blackwell.

Solbrekke, T. D., and Englund, T. 2011. "Bringing Professional Responsibility Back in." Studies in Higher Education 36 (7): 847–861.

Symes, C., Boud, D., McIntyre, J., Solomon, N., and Tennant, M. 2000. "Working Knowledge: Australian Universities and 'Real World' Education." International Review of Education 46 (6): 565–579.

Tennant, M., McMullen, C., and Kaczynski, D. 2010. Teaching, Learning and Research in Higher Education: A Critical Approach. London: Routledge.

Trede, F. 2010. "Enhancing Communicative Spaces for Fieldwork Education in an

Inland Regional Australian University." Higher Education Research and Development 29 (4): 373–387.

Trede, F., Bowles, W., and Bridges, D. 2013. "Developing Intercultural Competence and Global Citizenship through International Experiences: Academics' Perceptions." Intercultural Education 24 (5): 442–455.

Trede, F., and Higgs, J. 2008. "Clinical Reasoning and Models of Practice." In Clinical Reasoning in the Health Professions, edited by J. Higgs, M. A. Jones, S. Loftus, and N. Christensen. Amsterdam: Elsevier. 31–42.

Trede, F., and Higgs, J. 2010. "Critical Practice and Transformative Dialogues." In Education for Future Practice, edited by J. Higgs, D. Fish, I. Goulter, S. Loftus, J. Reid, and F. Trede. Rotterdam, The Netherlands: Sense. 51–60.

Trede, F., and McEwen, C. 2012. "Developing a Critical Professional Identity: Engaging Self in Practice." In Practice-Based Education Perspectives and Strategies, edited by J. Higgs, B. Barnett, S. Billett, M. Hutchings, and F. Trede. Rotterdam, The Netherlands: Sense. 27–40.

Trede, F., and Smith, M. 2012. "Teaching Reflective Practice in Practice Settings: Students' Perceptions of Their Clinical Educators." Teaching in Higher Education 17 (5): 615–627.

Trede, F., and Smith, M. 2014. "Workplace Educators' Perceptions of Their Assessment Practices: A View through a Critical Practice Lens." Assessment and Evaluation in Higher Education 39 (2): 154–167.

University of Canberra. 2012. Critical Thinking. University of Canberra 2012 [December 11, 2012]. Available from http://www.canberra.edu.au/studyskills/learning/critical.

Winter, R., and Zima, P. V. 2007. Kritische Theorie Heute (Critical Theory Today). Bielefeld, Germany: Transcript Verlag.

Wolfe, T. 1993. "Mau–Mauing and the Flak Catchers." In The Purple Decades. London: Picador. 201–232. Original edition, Farrar, Strauss and Giroux, New York, 1982.

الفصل السابع والعشرون
الانتقادية في طب العظام: استكشاف العلاقة بين التفكير النقدي والعلاج الإكلينيكي

ساندرا جريس وبول ج. أوروك
Sandra Grace and Paul J. Orrock

مقدمة

إن التفكير النقدي سمة مهمة للتخرج من الجامعة، ومن ثم يتم غرسها على نطاق العالم في المقررات الجامعية، بما في ذلك المقررات التمهيدية للتأهيل المهني في ميدان الطب. وبالنسبة لطب العظام، فإنه يشهد تغييرا ملحوظا حيث يعيد تقييم أساسياته التقليدية، في ظل متطلبات الرعاية الصحية العصرية، المبنية على الأدلة والبراهين (Fryer 2008; Licciardone; Brimhall; and King 2006). ومن ثم تعيّن إتاحة الفرصة دون تأخير لكل من الممارسين والطلاب للانخراط في التفكير النقدي في المجال وخارجه. ويناقش الفصل الحالي العلاقة بين التفكير النقدي والعلاج الإكلينيكي ومفهوم الانتقادية في طب العظام والذي قد يلقي الضوء على العلاقة بين التفكير النقدي والعلاج الإكلينيكي في مجال الرعاية الصحية بصفة عامة. ونحن نذهب إلى أن التفكير النقدي والعلاج الإكلينيكي يتم التمييز بينهما مبدئيا من خلال السياق والمهارات الماورائية meta skills التي يستدعيها الممارسون في سياق الممارسة العلاجية.

إن الممارسين الذين يضطلعون بأدوار العلاج الأولي، يقومون بتقييم ومعالجة المرضى الذين يعانون من شكوى غير محددة المعالم، عند بداية دخولهم نظام الرعاية الصحية (الجمعية الطبية الأسترالية Australian Medical Association 2010) لقد

أضافوا إلى أعبائهم مسؤولية الاتصال بممارسين من تخصصات أخرى، وإحالة المرضى إلى أكثر سبل العلاجات ملاءمة. كما يقع على عاتق الممارسين مسؤولية غربلة أفكارهم بالنسبة لتصوراتهم عما يعتبرونه معرفة، وكذلك بما ترسخ لديهم من المعارف الاجتماعية والشخصية. (Barnett 1997; Higgs, and Bithell 2001) والاعتراف بالمريض كخبير في حالته المرضية وهو ما يُطلق عليها أحيانا "العلاج بالحكي"

narrative reasoning [Jones, and Rivett 2004]). وإذا تم قبول الافتراضات بدون تمحيص يمكن بدء دورة من التأكد الذاتي من صحة ما يطرح من أفكار Brookfield) 1987). وإضافة إلى ذلك، فإنه يقع على أصحاب المهنة مسؤوليات معايشة السياق الاجتماعي الأكبر من أجل المراجعة الفاحصة للنماذج الفكرية السائدة، والافتراضات التي استقرت حول الأساليب التي يعمل من خلالها النظام الصحي في مجتمعنا.

تواجه الممارسة الإكلينيكية تحديات: عدم التيقن، وعدم القابلية للتنبؤ، وتعقد الحالة. ويقوم الممارسون باستجماع كل المعرفة المجربة التي يمكنهم استحضارها، متضمنة ما تعلموه من خبراتهم الإكلينيكية السابقة. إنهم مسؤولون عن جمع المعلومات ذات الصلة، وأن يتشاركوا مع المرضى في رؤاهم حول الدنيا وأحداثها وخبرتهم مع المرض، وتوقعاتهم حول مساره، وغالبا ما يكون ذلك محكوما بوقت محدد، الأمر الذي يشكل تحديا إضافيا للممارسين الذين يسمحون باستشارات ممتدة أو يفحصون عددا كبيرا من المرضى. وربما كان الأهم من ذلك أن عليهم أخذ تفرّد كل مريض يجري لقاؤه في الحسبان. ولا بد لممارسي الطب أن يوطنوا أنفسهم على النتائج المتفاوتة لعلاج المرضى.

طب العظام

طب العظام نظام طبي مبني على التشخيص والعلاج وهو يعتمد في ذلك على مجموعة من المبادئ الرئيسة للعمل في ظلها: (1) هناك علاقة بين البنية والوظيفة. (2) يتمتع الجسم بعمليات تتم تلقائيا هي: الإصلاح الذاتي، والانضباط الذاتي، والشفاء، أيضا، الذاتي. (3) وجود الجهاز الدوري والجهاز العصبي كبنية داعمة تكاملية. (4) تتجاوز أهمية الجهاز العضلي الهيكلي وظيفة توفير البنية والدعم. (5) هناك مكونات

جسدية للأمراض (جدار الجسم أو بنيته) (Kuchera and Kuchera 1994). ويُمارس طب العظام في جميع أنحاء العالم، بالشكل السائد في دول الغرب المتقدمة، وتتنوع ممارسته بين العلاج الطبي الشامل في الولايات المتحدة والخدمات العلاجية المساعدة في بلاد مثل المملكة المتحدة وأستراليا ونيوزلندا. إن مقاربة طب العظام الصحية تشمل تقييم الأنسجة الجدارية من حيث علامات الخلل الوظيفي الذي يعالج بواسطة مجال من العلاجات الطبيعية والرعاية المتكاملة بما في ذلك تمارين إعادة التأهيل ونصائح التغذية.

التفكير النقدي

يحفل الإنتاج الفكري الوافر في التفكير النقدي بسلسلةمن التعريفات، وبخاصة تلك بسود فيها تناول التفكير النقدي باعتباره مهارات وقدرات على حل المشكلات. وعلى سبيل المثال، فقد شخص كوتل (2003;2005) Cottel الخطوات الرئيسة في التفكير النقدي كما يلي: (1) التمييز بين الفروض، والتحيزات، والآفاق التنظيرية، من خلال الإلمام الكافي بكل منها. (2) تقييم الأدلة والمسلمات والسمات البارزة. (3) تحديد الحجج و(4) استخراج النتائج. وقد أسدت مثل هذه التفسيرات مساعدة سخية للتقييمات التي تستخدم قوائم المراجعة، حيث تُعين في تحديد المصطلحات الملائمة لاستخدام هذه القوائم التي ظهر كثير منها بالفعل (La Fave 2014; Paul and Elder 2002). وتركز المفاهيم الأخرى للتفكير النقدي على الاتجاهات أو الاستعدادات مثل العزم على الانهماك والمثابرة في أداء مهمة ما، وكذلك المرونة، والتفتح العقلي، والإعراض عن الاستراتيجيات غير المجدية من أجل التصحيح الذاتي (Halpern 1999). ولقد وصّف كل من "فاسيون وجيانكاريو (1997) Facione, Facione, and Giancario" عددا من المناقب الشخصية التي تقود إلى الميل تجاه التفكير النقدي، متضمنة السعي وراء الحقيقة، وتفتح العقل، والنظرة التحليلية، والمنهجية، وتوفر الثقة، والتوق إلى المعرفة، ونضج الإدراك المعرفي.

ولقد لفت بارنيت (1997) Barnett انتباهنا إلى المسؤوليات الاجتماعية المرتبطة

بالتفكير النقدي، ذاهبا إلى أن المهارات والاتجاهات التي يتطلبها التفكير النقدي، لا تنفصل عن السياق الاجتماعي الأوسع الذي تحيا فيه. إذ يتسم السياق الاجتماعي المعاصر الذي يعمل فيه المهنيون ويتصرفون بالتغير الذي تدفعنا إليه التقنيات الحديثة، والقرية العالمية التي أدمجنا فيها الاتصال (Barnett 1997; Kadir2007). فنحن أمام فيض هائل من المعلومات التي تتجمع وتتراكم بمعدل غير مسبوق. وطبقا لبارنت Barnett فإن التفكير النقدي في القرن الحادي والعشرين يتطلب القدرة على إمعان النظر والتقدير التقييمي المستمر لأفكارنا ولأفعالنا، والالتزام بالمسؤوليات الاجتماعية في هذا العالم الذي لا يتوقف عن الانطلاق.

التطور التاريخي التوازي بين التفكير النقدي والعلاج الإكلينيكي

لقد توازى فهمنا للعلاج الإكلينيكي مع تلك الخاصة بالتفكير النقدي. ولقد ركزت المفاهيم الأولى للعلاج الإكلينيكي على اعتباره عمليات إدراك، متضمنا النموذج الافتراضي- الاستدلالي (Elstein et al. 1978, Barrows et al,1978)، والنموذج الإدراكي المعرفي (Barrows and Feltorich 1987)، ونموذج الاستدلال المعرفي (Schmidt et al. 1990)، والنموذج الحدسي الاستنتاجي (Agan 1987). ولقد وسع الاهتمام المتزايد بعلم الاجتماع الطبي والدور الرئيس للمريض في كل اللقاءات الإكلينيكة فهمنا للعلاج الإكلينيكي ليأخذ في الاعتبار البيئة الاجتماعية التي يتم في سياقها. إن نماذج العلاج الإكلينيكي مثل نموذج العلاج بالحكي (حكايات المرضى حول مرضهم) (1994) Mattingly and Fleming ونموذج العلاج بالتآلف Edward et al.(2004) هي أمثلة لنماذج يظهر فيها شرح المريض لتجربته المرضية كملمح جلي.

الانتقادية في الممارسة الإكلينيكية

لقد تضمنت التصورات المعاصرة للعلاج الإكلينيكي كذلك نموذج علم البيئة الاجتماعي للتفيكر التقدي (Barnett 1997) وتم إقرار المسؤوليات الاجتماعية الأوسع المصاحبة للعلاج الإكلينيكي، كما تم أيضا تشجيع الممارسين على تبني التصرف الحكيم، غير مقتصرين على حدود عياداتهم فحسب، وإنما بشكل أوسع عبر حياتهم المهنية والشخصية. إن نموذج المنطق الأخلاقي (1997) Barnett and Partridge ونموذج المنطق

متعدد المجالات لـ Croker et al. (2006) يعكسان إقرارنا بالمسؤوليات الاجتماعية للمارسين. فالانتقادية في الممارسة الإكلينيكية تتضمن الدخول في "حوار نقدي" مع المرضى، ومع الممارسين، ومع غيرهم، مما يعني، مرة أخرى، "تقييم وجهات النظرمن خلال السياق" من أجل الوصول إلى نفاذ بصيرة غير مسبوق (Forneris 2004). وتواجه نظم الرعاية الصحية في الدول المتقدمة عددا من التحديات التي تجعل قدرتها على المحك في تحقيق خدمات فعالة، ذات كفاية، تتجاوب مع احتياجات السكان. هذه التحديات موثقة جيدا وتتمثل جليا في:

- الطلب المتزايد على الخدمات

(American College of Clinical Pharmacy 2000; Sibbald Laurant, and Scott 2006)

- وانتشار متزايد للأمراض المزمنة

(Centre for Allied Health Evidence 2006; Queensland Health 2012)

- تصاعد تكلفة الخدمات (Bosley and Dale 2008)
- تناقص القوى العاملة المتاحة

(Miers 2010; Richards, Carley, and Jenkins-Clarke 2000; Sadkowsky, Hagan, Kelman, and Lui 2001)

- صعوبة التنبؤات بالتغيرات المجتمعية (Lewy 2010; Sadowsky et al. 2001).

ويحتاج تنفيذ البرامج التي خططت لمواجهة التحديات المذكورة إلى سلطة تشريعية داعمة وبيئات صناعية، حاضنة، ومساندة الكيانات المهنية، وقيادة تضع صحة مواطنيها في مقدمة أولوياتها. (Australian Health Workforce Advisory Committee, 2006) وسبيلنا إلى ثقافة مجتمعية ترعى هذا التغيير البناء تبدأ بفتح "حوارات نقدية" بين كل الأطراف المعنية بالحياة الصحية للبشر.

هناك أوجه شبه بين التفكير النقدي والتفكير العلاجي في أبعاد السياقات، وما وراء المهارات، والأهداف

يوصف التفكير العلاجي بأنه تفكير نقدي يتم من خلال الممارسة (Mitchell and Batorski 2009) والحقيقة، أن هناك الكثير من أوجه التشابه التي يمكن رصدها من

حيث سعة موضوعاتهما، والسياقات التي يعملان من خلالها، وما وراء المهارات، التي يتضمنانها، والأهداف التي يتوخاها كل منهما (جدول 27.1). ويستخدم الممارسون ما وراء المهارات مثل توليد المعرفة وإعمال الفكر (Gristensen, Jones, Higgs, and Edwards 2008) والتي تُطبّق في ظروف الممارسة العلاجية (مثل المعرفة الخبروية، أو الإمبريقية، والنماذج السابقة، وطبيعة موقع العمل، وبيئة المريض، والخلفية المرجعية الفريدة للممارس). وعندما يقوم المعالجون بجمع البيانات عن المرضى، وتحليلها، والعمل على الوصول إلى تشخيصات ملائمة، فإنهم يعتمدون على عدد من استراتيجيات حل المشكلات التي يقابلونها في ممارساتهم اليومية. ويتطلب بعض هذه المشكلات قرارا مبنيا على الأساليب المنطقية، في حين أن البعض الآخر، من "المشكلات المربكة غير المألوفة، والتي تستعصى على الحلول المعروفة للتخصص" (Schon 1987,3) وهذه الأخيرة تتطلب "مزيجا ثريا من البراعة في الطب الحيوي، وعلم النفس الاجتماعي، والاحتراف المهني والمعرفة الشخصية معا، وهذه جميعا تنضم مع مهارات التشخيص، والتعليم، والتفاوض، والإصغاء، والاستشارة" (Jones and Rivett 2004, 3)

التفكير النقدي والفكر العلاجي في ظل الممارسة الطبية

يستخدم ممارسو الطب "ما وراء المهارات" مثل توليد المعرفة، والتأملية reflextivity، وربما اعتمدوا على الذكاء العاطفي ومعايير توثيق المعلومات أكثر مما يفعل المفكرون النقديون في المجالات غير العلاجية. ومع تقدير سميث وآخرين (2008) Smith et al. لقدرات أخصائي العلاج الطبيعي في اتخاذ القرار في الأوضاع العلاجية الحادة، فإنهم ضموا القدرات الوجدانية مثل الوعي بأثر العواطف على اتخاذ القرار، والقدرة على التعامل مع الإشكاليات العاطفية عند اتخاذ القرارات الصعبة، التي تتطلب ضبط سلوك المريض، باعتباره أساسا في العلاج. إن المحور الأساس في تخفيف المعاناة في الممارسة الإكلينيكية هو الرعاية بمعنى: القيام بما هو في وسع الممارسين من العناية بالمرضى؛ واحترام تجربتهم المرضية وتفضيلاتهم العلاجية، والتواصل مع أسرهم وأصدقائهم وبقية أعضاء فريق الرعاية الصحية، وكذلك التواصل مع المؤسسة العلاجية.

جدول 1/27 مقارنة بين التفكير النقدي والفكر العلاجي

	التفكير النقدي	الفكر العلاجي
الأبعاد (الأوجه)	- يتطلب فهما عميقا والتزاما بالمعايير الضمنية للمجال وتعلم مواجهة تحديات المهنة. - الإحساس التلقائي بما تعنيه المواطنة. - تنمية قدرات الانتقادية الذاتية.	- يتطلب فهما عميقا للمعايير الضمنية للمجال الصحي والالتزام بها، والدراية بتحديات العمل في وضعها المعاصر. - اكتساب فوري لفهم ما يعنيه كون المرء ممارسا صحيا (مثل الوعي الاجتماعي والأخلاقي بالقضايا المؤثرة على المهنة، ونظام الرعاية الصحية، والقضايا الاجتماعية الأوسع، مثل الأمراض المزمنة، وإطالة العمر وصحة المعمرين، والبيئة المحيطة.
السياق	مجموعة من التداعيات ذات العلاقة أ- المعرفة ب- العالم ج- النفس	مجموعة من التداعيات ذات العلاقة: أ) معرفة المهنة معرفة مفاهيم المجال المتخصصة المعرفة الإجرائية المتخصصة في المجال الاستعدادات الحرفية ب) بيئة موقع العمل، النماذج التطبيقية، الدوائر المحيطة بالمريض ج) الخلفية المعرفية التي يتفرد بها الممارس
ما وراء المهارات	يتضمن: - التساؤل النقدي والتجاوب التفاعلي - توليد المعرفة - التأملية (إعمال الفكر) - ماوراء المعرفة	يتضمن: - التساؤل النقدي والتأمل والتجاوب التفاعلي - توليد المعرفة (بما في ذلك طرح الفروض/ التشخيصات الملائمة) - التأملية (إعمال الفكر) - ما وراء المعرفة - الذكاء الاجتماعي - جدارة مزاولة المهنة
الهدف	التصرف الرشيد: تفعيل الانتقادية إزاء العالم وإزاء النفس وإزاء المعرفة.	التصرف الرشيد: تفعيل الانتقادية إزاء الظروف المحيطة بالمريض، والنفس، وإزاء المعرفة المتراكمة لممارسة اتخاذ القرارات الفردية والجماعية التي توجه أفعال الممارسة.

إن ممارسي الطب في الحقيقة تفاعليون - تفاعليون: مع "بيئات العمل، ومع أصحاب الدور الرئيس، ومع عناصر الموقف ذات الصلة المباشرة بالمريض Higgs and Hunt) (1999. إن دورهم التفاعلي يذهب إلى أبعد من ذلك: إنهم متفاعلون مع بيئة قد تكون مشحونة بالعواطف. إن الممارسين لا يرشدون ردود أفعالهم العاطفية تجاه آلام المرضى ومعاناتهم فحسب، بل ينبغي عليهم أن يكونوا أيضا على وعي بأن عوائد تفكيرهم النقدي يمكنها أن تؤثر مباشرة على أمن المريض وسلامته الشخصية.

المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة ونماذج الممارسة

إن المعرفة في التفكير النقدي (جدول 1/27) تصبح معرفة خبروية متراكمة نتيجة الممارسة عند تطبيقها في العلاج الطبي. وفي خلاصة "بيليت (2009) Billet" لعقدين من البحث في الأداء الخبير، يصنف المعرفة في ثلاثة أنواع: معرفة المفاهيم المتخصصة للمجال (المضامين، الحقائق، الافتراضات، الاقتراحات؛ ثم المعرفة الإجرائية للمجال (معرفة كيفية تنفيذ إجراءات استراتيجية)؛ والمعرفة المحفزة (القيم والاتجاهات). إن المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة تساعد على تعريف المهن ووضع حدودها. فهي تشكل أساس المقررات الدراسية المهنية –الرسمية- (المقررة والمصدق عليها)، والمقررات غير الرسمية (مكونات الاتصال الشخصي غير المسجل مثل تقمص أداء الأدوار) والمقررات الضمنية (تأثير النسق الثقافي) (Haffery 1998)- كما أنها تشكل هويات الطلاب المهنية وتهيؤها للحياة العملية. وتوجه القيم والمسلمات المهنية للممارسين الصحيين نحو الطريق الذي يتبعونه بوعي أو بدون وعي. وتعتمد كل مهنة على نموذج أو أكثر للممارسة، مثل نماذج المرض والسلامة؛ النموذج الحيوي النفسي والاجتماعي؛ نموذج ما وراء الطبيعة، وكل من النموذج المتمركز حول الممارس، والنموذج المتمركز حول تمكين المريض، (Trede and Higgs 2008). وينطوي المنطق العلاجي في تخصص مهني (طبي) معين على التزام بمُثل الممارسة والتي من خلالها تعرف المهنة بنفسها. حتى إذا جاء وقت التخرج، فإن كثيرا من الطلاب سيكونون قد استوعبوا قيم المهنة، وعدلوا رؤاهم ومعتقداتهم طبقا لها. على سبيل المثال وجد أن إيمان الطلاب الطبي بالطب البديل قد نُبِذ أثناء التعليم الطبي.) Eiarson, Lawrimore, Brand, Gallo, Rotatone,

and Koren 2000; Furnham and McGill 2003). ويمر طلاب السنة الجامعية بانفتاح على الطب البديل الذي يتلاشى بشكل كبير بنهاية التدريب.

المنطق العلاجي في طب العظام

إن نماذج الممارسة التي تتبناها مهنة ما تعكس قيمها. ففي الاتجاه السائد في الرعاية الصحية، يسود نموذج ممارسة الطب الحيوي والنفسي الاجتماعي، أو كليهما معا. مما يعكس الأولوية المعطاة للدليل العملي. وعلى العكس في المعالجة المثلية(*) نجد الممارسين يدخلون الأبعاد الروحية، والحيوية في نموذج ما ورائي للتشخيص والعلاج. ولقد طور طب العظام توليفة من النماذج للتعامل مع المرضى الذين يُعالجونهم. وغالبا ما يميل أطباء العظام للتعرض للمرضى ذوي المشاكل المعقدة والتي لا تتوافق بسهولة مع النماذج المرضية المألوفة (Licardone Brimhall, and King 2005; Orrock 2009). وهنا لابد أن يكونوا مبتكرين، وجاهزين للاستعانة بإمكانات تخصصات أخرى؛ للتعرف على مسببات الأمراض وإمكانات العلاج. وأخصائيو العظام، شأنهم في ذلك شأن كل ممارسي الطب، ينبغي أن يكونوا قادرين على التفكير في أكثر من اتجاه وغالبا على مستويات مختلفة في نفس الوقت (Jones and Rivett 2004). فكل استشارة مرضية تنفرد في حالتها. وتلقي عبئا هائلا على الفكر العلاجي مما يجعل على الممارسين أن يمعنوا في الفكر أثناء الفعل (Schon 1987)؛ وأن يحللوا ويقيموا المعلومات، بما فيها ما تشير إليه الأدلة، وما تعبر عنه أحاسيس قد تكون مبالغا فيها لدى كل من المرضى والممارسين. ويلزم ذلك لحل المشكلات، وإتاحة التعدد في العلاجيات والأخذ بالاستشارات كجزء من طبيعة الممارسة. إن أول تواصل يجريه الأطباء في استراليا -بما فيهم أطباء العظام- بمجال خارج تخصصهم يكون مع مجال الطب الحيوي، بما في ذلك الاهتمام بإمكانية وجود إشارات حمراء تشير

(*) المعالجة المثلية: homeopathy معالجة الداء بإعطاء المصاب جرعات صغيرة من دواء يصيب بنفس المرض، وهو شكل من أشكال الطب البديل، لم تثبته الدلائل العلمية أو الاختبارات السريرية – ويكيبيديا – 8 يونية 2020 (المترجمون)

إلى شيء غير سوي كامن الخطورة؛ ويتطلب التحول إلى علاج أو تقييم آخر. وعندما يُعتقد أن حالة المريض تتطلب تقييم أخصائي العظام، فإن أخصائيي العظام يحاولون تحقيق الإفادة من المعلومات التي يدلي بها المريض، من خلال النظر في أي من نماذج الممارسة، يتلاءم مع الحالة. بمعنى، التوصل إلى التشخيص السليم. إن المعلومات الذاتية التي تُجمع من المرضى، والبيانات الموضوعية التي يتم جمعها من الاختبارات والفحوصات يمكن النظر إليها في سياق أجهزة جسمية عاملة مترابطة (نماذج) بما فيها الميكانيكية الحيوية، والحيوية النفسية والاجتماعية، استنفاد الطاقة، والحالة العصبية، والغذائية (الخاصة بالتغذية)، والتنفسية الدورية (راجع الجدول 2/27)

الجدول 2/27 نماذج الممارسة المستخدمة في طب العظام (Kuchera and Kuchera 1994)

الطبي الحيوي	التفكير في العلامات والأعراض في سياق الأمراض المعروفة والحاجة إلى التحول إلى المزيد من العلاج والتقييم والإدارة الطبية (الطوارئ). ويتمثل ذلك في الدور الأساسي لأي ممارس مبتدئ في الرعاية الصحية.
الميكانيكي الحيوي	تقييم سلامة الجهاز العضلي الهيكلي بما في ذلك كيفية تكامل البنية والوظيفة،وهذا يشبه ممارسات العلاج الطبيعي. وفي الأساس مقاربة ميكانيكية متعلقة بتقويم العظام.
الطب الحيوي النفسي الاجتماعي	مراعاة العوامل النفسية الاجتماعية المؤثرة على صحة المريض، بما فيها علاقاته بالآخرين، وطبيعة عمله، والعوامل المادية، وحاجته إلى الرعاية متعددة المجالات.
استنفاد الطاقة	تقييم ما إذا كان المريض لديه الاستخدام الأمثل لطاقته أم لا، ومراعاة القضايا التي قد تؤثر على عملية الشفاء (مثل الاضطرابات الميكانيكية أو المناعية الصغيرة نسبيا)
الجهاز العصبي	تقييم أداء الجهاز العصبي المركزي، والجهاز العصبي الطرفي، والجهاز العصبي اللاإرادي، وعلاقة هذه الأجهزة بكل أنسجة الجسم.
طب التغذية	تحليل تغذية أساس لعلاقات نقص أو سوء التغذية.
التنفسي/ الدوري	فحص آلية التنفس التحقق من وجود الأداء الأمثل لوظيفة التنفس، تقييم الإمداد الكامل بالدم لكل أنسجة الجسم كذلك تصريف ما لا حاجة له. تقييم العلاقة البنيوية والوظيفية بين الجهازين.

إن كل نموذج للممارسة الطبية له علاقة بالطرق العلاجية في طب العظام، والتي يترتب عليها تحديد أولويات اختيار الممارسين لأسلوب (تكنيك) العلاج وترتيبها المتبع أثناء التطبيق. ويعد تحويل المفاهيم من نموذج ممارسي إلى آخر هو من قبيل محاولات تفسير المعلومات المتوفرة لدى الممارسين. ويساعد وجود سلسلة من النماذج التطبيقية الممارسين على استخدام عدسة طب العظام ليستكشفوا من خلالها الروابط بين أشياء لا علاقة بينها ظاهريا- على سبيل المثال صداع مع نظام تنفسي مختل أو مصحوب بصعوبة الحركة في إحدى الركبتين.

ويوضح الجدول 3/27جوانب متعددة للعلاج الإكلينيكي في محيط ممارسة طب العظام. فعندنا حالة مريضة في الثالثة والخمسين من عمرها تعاني من التهاب مفصلي روماتويدي يتم عرضها لإلقاء الضوء على بعض السياقات وما وراء المهارات المرتبطة بعملية العلاج الإكلينيكي. ومن الجدير بالذكر أن هذه العملية شديدة التعقيد وقد تم تبسيطها من أجل التوضيح.

وتعرض الحالة في مثالنا هذا، التحديات النوعية التي تواجه التفكير النقدي في طب العظام. فالطبيب ينخرط في علاج، يتطلب كما وافرا من الأدلة العملية لمساندة ممارساته الصحية. وغالبا ما يكون على طبيب العظام أن يواجه حالات التوتر المتأصلة بين نقص الدليل العلمي لتأييد الكثير من الممارسات في طب العظام، وبين الفعالية المشهودة لتلك الممارسات على أرض الواقع. وربما كان عليهم أيضا أن يواجهوا حالات التوتر بين أفكارهم، وأفكار الممارسين الآخرين، وأيضا مواجهة ما يراه مرضاهم، وبخاصة عندما يجد المرضى أنفسهم في خضم نماذج ممارسية متعددة في وقت واحد. وعلى سبيل المثال: فإن الكثير من مرضى طب العظام يكونون تحت رعاية ممارسي وأخصائي الطب العام. وربما توجهوا إلى استشارة ممارسين آخرين مثل معالجي الوخز بالإبر أو المعالجين بالمصادر الطبيعية (كأشعة الشمس والماء والهواء والتمرينات الرياضية) في نفس الوقت. إنها مسؤولية كل الممارسين أن يكون لديهم الفهم - أو على الأقل، التقدير والاحترام - لنماذج الممارسة الأساس للمجالات الصحية الأخرى من أجل مصلحة مرضاهم.

جدول 3/27 جوانب التفكير النقدي في العلاج الطبي: مثال من طب العظام.(*)

مريضة في الثالثة والخمسين من عمرها تعمل مساعدة إدارية، حضرت وهي في حالة آلام مزمنة ثنائية الجانب في الرسغين.وقد ساءت الحالة في الشهر الأخير نتيجة لزيادة عبء العمل. وشعرت المريضة بتعب متزايد خلال تلك الفترة. علما بأن لديها تاريخا مرضيا يتمثل في التهاب مفصلي روماتويدي rheumaroid arthiris، جرى تشخيصه لها في بداية الثلاثينيات من عمرها. وتتولى تربية ابنها المراهق بمفردها. وتعمل أربعين ساعة في الأسبوع في عمل مكتبي، تحت ضغط تسليم العمل في تاريخ محدد. وهوايتها: أعمال السيراميك والفخار والتي تمارسها في وقت فراغها المحدود.

نماذج الممارسة	الاعتبارات الأساسية	الظروف المحيطة	ما وراء المهارات
نموذج التشخيص الطبي العيادي	- ماالدليل على التهاب المفاصل الروماتويدي؟ - راع النظر في التشخيص الطبي السابق، والمسار الذي قد تتخذه الحالة. - ما هو العلاج السابق، ومدى الاستجابة للعلاج بما في ذلك الأعراض الجانبية.	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة.	- التأملية (إعمال الفكر). - التساؤل واعمال الفكر النقدي
	- هل يفهم المريض معنى التهاب المفاصل الروماتويدي وتوابعه؟	- البيئة المحيطة بالمريض.	- التساؤل والتأمل النقدي (إعمال الفكر النقدي).
	- هل هناك مؤشرات خطر؟ هل من ضرورة لإحالة المريض إلى أخصائي آخر؟	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة.في - بيئة موقع العمل.	- التساؤل والتأمل النقدي.
	- هل هناك ضرورة لبناء علاقة مع المريض؟	- البيئة المحيطة بالمريض. - الخلفية الخبروية (المرجعية) للممارس.	- التأملية. - الذكاء الاجتماعي.

(*) هذا الجدول المركب يتضمن فقرات تتخلل أجزائه، ربما رآها المؤلفان لزوم العرض المتسلسل لنموذج الحالة المرضية التي يعرضها الجدول (المترجمون)

نماذج الممارسة	الاعتبارات الأساسية	الظروف المحيطة	ما وراء المهارات
	- أتنتمي حالته إلى نمط متوقع من التهاب المفاصل الروماتويدي؟	- المعرفة المتراكمة نتيجة للممارسة	- التساؤل والتأمل النقدي.
	- هل هناك شواهد على أي ظروف مرضية أخرى (مثل الحالات العصبية)؟	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة.	- التساؤل والتأمل النقدي.
	- هل مرت عليك هذه الحالة من قبل؟	- الخلفية الخبروية (المرجعية) للممارس	- التأملية (اعمال الفكر).
النموذج 2 الحيوي النفسي الاجتماعي	- خذ الضغوط المرتبطة بأسلوب الحياة في الاعتبار.	- البيئة المحيطة بالمريض. - مصداقية نمط الممارسة.	- التساؤل والتأمل النقدي. - الذكاء الاجتماعي.
	- وجود ألم مزمن مرتبط غالبا بالإحباط. هل هناك إشارات صفراء؟(أي تحذير من خطر محتمل	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - مصداقية نمط الممارسة.	- التساؤل والتأمل النقدي. - الذكاء الاجتماعي.

وقد تبين أن حالة المريضة في نطاق طب العظام. وبفحص هذه المريضة وجد لديها تورم في مفاصل الرسغ وضعف في البنية العضلية للساعد، وحركة محدودة في كل من الجزء الأعلى من الظهر، والرقبة، والترقوة: مع ضيق في التنفس.

هل من تشخيص جديد للمفاصل؟

النماذج المحتملة لطب العظام	الاعتبارات الأساسية	الظروف المحيطة	ما وراء المهارت
النموذج الدوري التنفسي	- دليل على قصور وظيفة التصريف الدوري؟ - وجود أسباب منطقية للاحتقان؟	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - نماذج الممارسة.	- مصداقية نموذج الممارسة. - توليد للمعرفة.

النماذج المحتملة لطب العظام	الاعتبارات الأساسية	الظروف المحيطة	ما وراء المهارت
النموذج الحركي (الميكانيكي) الحيوي	- الدليل على نقص القدرة الحركية في أجزاء ذات علاقة. أي تصوير أشعة تشخيصية حديثه	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - نماذج الممارسة.	- موثوقية نموذج الممارسة. - توليد المعرفة.
النموذج الحيوي النفسي الاجتماعي	دليل على ضغط أو حالة نفسية تؤثر على القدرة على التعافي؟	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - نماذج الممارسة.	- مصداقية نموذج الممارسة. - توليد المعرفة.

أن التشخيص الملائم هو التهاب المفاصل الروماتويدي مع آلام التهابات طرفية للمفاصل الرسغية الكعبرية. والسبب المحتمل وراء شكوى المريضة هو انخفاض المناعة الذاتية والالتهابات التي تسبب فيها ، ضغط العمل ونمط الحياة المكتبية وجعلاها ملازمة لها.

التصرف الصائب	الاعتبارات الأساسية	الظروف المحيطة	ما وراء المهارات
تعليم المريضة	- إعلام المريضة بالتهاب المفاصل الروماتويدي والاعتبارات الخاصة بطب العظام. - إيجاد مدخل لاستخدام اجراءات(تكنيكات) تقليل الضغط النفسي والعناية الذاتية (ممارسة التمرينات الرياضية الملائمة) - التفاهم معها حول خطة العلاج.	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - نماذج الممارسة. - البيئة المحيطة بالمريضة. - خلفية الممارس الخبروية (المرجعية).	-مصداقية نموذج الممارسة -المصداقية -الذكاء الاجتماعي.

التصرف الصائب	الاعتبارات الأساسية	الظروف المحيطة	ما وراء المهارات
إدارة علاج المريضة	- بدأت تجربة جرعة محدودة من العلاج الطبيعي لتصريف سائل (النموذج التنفسي الدوري)، وعلاج لحالة التيبس، وتمرين منظم متدرج القوة والمرونة للأطراف العلوية، والعلاج في حمام سباحة محلي، وتحليل غذائي.	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - البيئة المحيطة بالمريضة. - الخلفية الخبروية (المرجعية) للممارس.	مصداقية نموذج الممارسة.
	- عدد الجلسات قبل المقابلة؟ ما هي التكهنات بشأن سير المرض. هل من أدلة من الإنتاج الفكري في المجال، أو في الخبرة السابقة، أو لدى الخبراء؟ مراقبة استجابة المريضة للعلاج.	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - الظروف المحيطة بالمريضة.	الاستعلام النقدي والتجاوب الفكري. التأملية (إعمال العقل). توليد المعرفة.
	- التواصل مع أخصائي الروماتويد الذين قاموا بمعالجة المريضة وممارسي الطب العام.	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - الظروف المحيطة بمكان العمل.	- التساؤل النقدي والتأمل.
	- هل تستجيب المريضة للتمرينات مع العلم بأسلوب الحياة المجهد الذي تعيشه؟ - كيف نحقق أقصى قدر من تجاوبها مع التمرينات؟	- الظروف المحيطة بالمريضة. - المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة.	- التساؤل النقدي والتأمل. - التدبر.

تم مراجعة المريضة بعد ثلاث معالجات، وعبر التقرير الخاص بوضعها الصحي عن نسبة تحسن تتراوح ما بين أربعين في المئة إلى خمسين بالمئة في الإحساس بالألم. وتحققت نسبة تحسن مشابهة في القوة التي تم ملاحظتها. لوحظ تيبس في الكتفين والرقبة. كانت تكافح عبء العمل، ولا وقت لديها للتمرين. ويؤيد الممارس العام الطبي الخاص بها استمرار تولي طب العظام لحالتها.

التصرف الصائب	الاعتبارات الأساسية	الظروف المحيطة	ما وراء المهارات
إدارة شئون المريضة	- إعادة مناقشة خطة إدارة الحالة فضلا عن الاستعانة بالنماذج الميكانيكة الحيوية والنماذج الحيوية النفسية الاجتماعية.	- الظروف المحيطة بالمريضة. - الخلفية الخبروية للممارس. - المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - نماذج الممارسة	- مصداقية نموذج الممارسة. - الذكاء العاطفي.
	ضغط العمل- التفاعل مع صاحب العمل؟ هل هناك ضرورة لمساعدة هندسة بيئة العمل (هندرتها)؟	- البيئة المحيطة بالعمل. - البيئة المحيطة بالمريضة. - المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - الخلفية الخبروية للمارس.	- التساؤل النقدي واستبصار الوضع. - التدبر.
	تكلفة علاج المريضة على المدى الطويل - هل هناك خيار أقل تكلفة؟	- البيئة المحيطة بالمريضة. - الخلفية الخبروية للممارس.	- التأملية. (الاستبصار)
	- استكشاف للمشكلات الضاغطة على المريضة وبدء تعليمها استراتيجية التصدي لها. - أخذ الإحالة إلى إخصائي نفسي في الاعتبار. - مراجعة شبكة الإحالات من أجل تحديد الممارس الملائم.	- المعرفة المتراكمة نتيجة الممارسة. - نماذج الممارسة. - الظروف المحيطة بالمريضة.	- مصداقية نموذج الممارسة. - الذكاء العاطفي. - التأملية. - التساؤل والاستبصار النقدي.

تطبيقات مقترحة لتعليم أخصائي العظام

تبدو مقررات طب العظام وقد تضمنت بنجاح الاستراتيجيات التي تعزز بعض أوجه، وسياقات، وما وراء المهارات الخاصة بالتفكير النقدي، خصوصا أخذ البيئة المحيطة بالمريض في الاعتبار، والتقييم النقدي للبراهين، والممارسة المصحوبة بإعمال الفكر. وينص معيار منظمة الصحة العالمية للتدريب في طب العظام (2010)[1] على "قدرة الممارس على تقييم الإنتاج الفكري العلمي والطبي نقديا، وأن يدخل المعلومات ذات الصلة في الممارسة الإكلينيكية" ككفاءة جوهرية، كما يُضمّن حل المشكلات الإكلينيكي، والعلاج الإكلينيكي في قائمة مهارات الممارسة. حيث يُوفر ذلك الكثير من الفرص لطلاب طب العظام لغرس الممارسة المصحوبة بإعمال الفكر مثل: كتابة مذاكراتهم اليومية الخاصة التي يتمثل فيها تفاعلهم النقدي مع ما يمرون عليه من تجارب وأحداث، والتي صممت لمساعدتهم على مراجعتهم لافتراضاتهم ومعتقداتهم الخاصة (Brookfield and Preskill 1999; Francis and Cowan 2008). ويحظى التعلم المصاحب للعمل بقيمة مضاعفة؛ لتوفيره مواقف حقيقية يُطلب فيها من الطلاب الانخراط "في التفكير المرن والنقدي" حين يطبقون ما تعلموه نظريا في واقع التطبيق (Billet 2009).

وقد تم وضع برنامج متابعة كل شهرين يتضمن علاجات في مجال طب العظام، ويتخللها مقابلات مع المريضة كل شهرين. وقام صاحب العمل بتقليل عبء العمل على المريضة، وأصبح بإمكانها أن تذهب إلى صالة التمرين الرياضي، وحمام السباحة، مرتين أسبوعيا بعد ساعات العمل. وساعد الممارس العام وأخصائي الروماتويد على تنفيذ خطة العلاج الخاصة بها، كما قام أخصائي الروماتويد بمراجعة وضبط تعاطي العلاج.

إن المسؤوليات الاجتماعية المصاحبة للتفكير النقدي، مثل، كون المرء مواطنا عالميا ولديه القدرة على تغيير المجتمع الذي يعمل فيه، ليس له الأولوية، عموما، في مقرر

---

(1) عنوان المعيار بالإنجليزية:

The world Health Organizations Benchmarks for Trainig in Osteopathy (2016).

تدريس طب العظام. ومع ذلك فإن هذه المسؤوليات حاضرة في السمات النوعية لخريجي الكثير من الجامعات. على سبيل المثال في جامعة Southerm Cross University فإن السمة رقم 2 للخريجين تتطلب "الإبداعية: القدرة على بلورة استجابات إبداعية وفعالة للتحديات الفكرية، والمهنية، والاجتماعية" (Southern Cross University 2013). وفي المجتمعات المعاصرة، فإن أغلب المؤسسات التنافسية تركز على الاستحواذ على انتباه الطلاب، ومن ثم لا يمكن افتراض أن الطلاب سيكون لديهم القدرة على مواكبة الأخبار الصحية والأبحاث الجديدة (بما في ذلك الأخبار والأبحاث عن القضايا الصحية خارج مجالهم الدراسي). إن تخصيص وقت للمناقشة في المقررات الدراسية حول الأبحاث الصحية الجارية، والقضايا الصحية المثارة في الإعلام، يمكن أن توجه الخريجين إلى ظروف محيطة أكثر اتساعا، ثقافيا، واجتماعيا وسياسيا، تلك الظروف التي سيعملون من خلالها كاستشاريين صحيين وقادة في ممارسات الرعاية الأساسية.

إن التوصيات الأساس لتنمية التفكير النقدي من خلال مقررات الطب التمهيدية تتضمن التعلم النشط والإيجابي، الذي يشجع على المشاركة والتفاعل الفكري، بدلا من التلقي السلبي للمعرفة. ويعمل المدرسون في التعلّم الإيجابي كرواد يديرون النقاش، ويخططون نماذج السلوك القويم، كما يساعدون الطلاب على إيقاظ وعيهم بتفكيرهم الخاص (Brookfield and Preskill 1999; Kuhn 1999) وفي هذا النموذج التربوي، يمكن للطلاب الذهاب إلى ما وراء الأفكار المبنية على المهارات المتضمنة في المقررات، واستيعاب آفاق متنوعة وأحاديث (خطابات) متعددة ويصبح لديهم الرغبة في الجسارة على ممارسة النقد (Barnett 1997). إن تضمين التفكير النقدي في التعليم والتعلم قد يذهب بنا إلى تأسيس مداخل معيارية لكل من ممارسة الرعاية الصحية ولحياة المرء نفسه خارج نطاق المهنة. لقد تم تصميم مقررات تدريس طب العظام لإرشاد الطلاب من خلال مستويات متفاوتة من التعمق والتحدي في المكونات العملية والنظرية لمقرراتهم الدراسية. ومن هنا فقد يكون من الضروري مراجعة المقررات الدراسية للتقبل التام للتفكير النقدي كأحد متطلبات التخرج. وبالنسبة للمدرسين فإننا نناشدهم: أنه قد حان الوقت للمشاركة في مناقشات مع الدراسين والزملاء حول المقررات، وحان الوقت

لخلق بيئات آمنة وداعمة للتعلم النشط (الإيجابي)، وحان الوقت لعمل نموذج للفعل الحكيم، حان الوقت لمخاطبة الاحتياجات التعليمية للفرد، حان الوقت، أيضا، لفتح الباب للمناقشات مع الطلاب. وبالنسبة للطلاب، فإنه قد آن الأوان لتنمية الاستقلال في التعلم، وتشخيص الثغرات في تعليمهم، ولاكتساب التعلم المتآلف التعاوني، والمشاركة في مناظرات الدارسين (Brookfield and Preskill, 1999)، وأن يتسع وعيهم للمسؤوليات الاجتماعية الأوسع نطاقا.

الخلاصة

هناك علاقة متعمقة بين التفكير النقدي والعلاج الطبي. وتكشف أوجه الفهم المعاصرة لكل من التفكير النقدي والعلاج الإكلينيكي عن الكثير من القواسم المشتركة في أبعاد الاهتمام، والظروف المحيطة، وما وراء المهارات، والأهداف المبتغاة. وفي كل منهما تتكون التساؤلات، وتجمع العلومات وتحلل، ويتم اقتراح الإجابات للأسئلة، وتتحقق النتائج. ومع ذلك يتم التمييز بين التفكير النقدي والعلاج الطبي من خلال طبيعة الممارسة الطبية (الإكلينيكية). ويشمل هذا الخصائص الشخصية الإنسانية للعلاقات العلاجية، والمحاذير الشديدة المرتبطة بالقرارات المتخذة، والنتائج المترتبة عليها والعواقب التي من شأنها أن تؤثر على الرعاية الصحية، والتفاعل الديناميكي وتعميق التعاون مع كل مريض. مثل هذه الظروف المحيطة تتطلب ما وراء المهارات مثل الذكاء الاجتماعي ومصداقية نموذج الممارسة، الذي ربما لا نجده في المواقف غير العلاجية.

إنه يمكننا التعرف على أصحاب المهن الطبية من خلال الممارسة التي يلتزمون بها، وتعد القدرة الانتقادية مهمة خصوصا، بالنسبة لمهن مثل طب العظام، إذ أنه مهما شهدت نماذج ممارسة المهنة من تطويرات لخدمة ظروف معقدة لكثير من المرضى، لكنها تظل محل نظر في غياب الدليل العلمي، وهنا تقع على عاتق أخصائيي العظام مسؤولية تقييم الآفاق في كل السياقات أو الظروف المحيطة، بما فيها الشد والجذب بين مطلب الدليل العلمي وبين قوى الفعالية العلاجية التي تظهر أمامهم أو الارتياح الذي يحس به المريض إزاء العلاج. وسوف تبرهن البحوث المستقبلية على صدق بعض

الممارسات التقليدية، وتبطل البعض الآخر. ومن ثم يجب أن يجري التقييم للأبحاث الجديدة من خلال تطبيقها في الممارسة كلما أمكن. إنها بالطبع مسؤولية جميع ممارسي الطب، بما فيهم أصحاب المجالات الرئيسية التي ترسخت على مر الزمن - لاختبار الافتراضات التي لم يتم بحثها - إذا أردنا تحقيق أفضل العوائد للمرضى ولمجتمعاتنا المحلية والعالمية.

المصادر

Agan, R. 1987. "Intuitive Knowing as a Dimension of Nursing." Advances in Nursing Science 10 (1): 63–70.

American College of Clinical Pharmacy. 2000. "A Vision of Pharmacy's Future Roles, Responsibilities, and Manpower Needs in the United States." Pharmacotherapy 20 (8): 991–1020.

Australian Health Workforce Advisory Committee (AHWAC). 2006. "The Australian Allied Health Workforce: An Overview of Workforce Planning Issues." Sydney: AHWAC.

Australian Medical Association. 2010. Primary Health Care—2010. Available from https://ama.com.au/position-statement/primary-health-care-2010.

Barnett, R. 1997. Higher Education: A Critical Business. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Barnitt, R., and Partridge, C. 1997. "Ethical Reasoning in Physical Therapy and Occupational Therapy." Physiotherapy Research International 2 (3): 178–194.

Barrows, H. S., Feightner, J. W., Neufield, V. R., and Norman, G. R. 1978. An Analysis of the Clinical Methods of Medical Students and Physicians. Hamilton, Ontario: McMaster University School of Medicine.

Barrows, H. S., and Feltovich, P. J. 1987. "The Clinical Reasoning Process." Medical Education 21 (1): 8–91.

Billett, S. 2009. "Realising the Educational Worth of Integrating Work Experiences in Higher Education." Studies in Higher Education 34 (7): 827–843.

Bosley, S., and Dale, J. 2008. "Healthcare Assistants in General Practice: Practical and Conceptual Issues in Skill-Mix Change." British Journal of General Practice 58: 118–124.

Brookfield, S. 1987. Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S., and Preskill, S. 1999. Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers. Buckingham: Society for Research into

Higher Education and Open University Press.

Centre for Allied Health Evidence (CAHE). 2006. Systematic Review of the Literature on Support Workers in Community Based Rehabilitation. Adelaide, Australia: CAHE.

Christensen, N., Jones, M., Higgs, J., and Edwards, I. 2008. "Dimensions of Clinical Reasoning Capability." In Clinical Reasoning in the Health Professions, edited by J. Higgs, M. A. Jones, S. Loftus, and N. Christensen. 3rd ed. Sydney: Butterworth-Heinemann. 101–110.

Cottrell, S. 2003. Skills for Success. New York: Palgrave Macmillan

Cottrell, S. 2005. Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument. New York: Palgrave Macmillan

Croker, A., Higgs, J., and Loftus, S. 2008. "Multidisciplinary Clinical Decision-Making." In Clinical Reasoning in the Health Professions, edited by J. Higgs, M. A. Jones, S. Loftus, and N. Christensen. 3rd ed. Sydney: Butterworth-Heinemann. 291–298.

Edwards, I., Jones, M., Higgs, J., Trede, F., and Jensen, G. 2004. "What Is Collaborative Reasoning?" Advances in Physiotherapy 6: 70–83.

Einarson, A., Lawrimore, T., Brand, P., Gallo, M., Rotatone, C., and Koren, G. 2000. "Attitudes and Practices of Physicians and Naturopaths toward Herbal Products, Including Use during Pregnancy and Lactation." Canadian Journal of Clinical Pharmacology 7 (1): 45–49.

Elstein, A. S., Shulman, L. S., and Sprafka, S. A. 1978. Medical Problem Solving: An Analysis of Clinical Reasoning. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Facione, P., Facione, N., and Giancario, C. 1997. Professional Judgement and the Disposition towards Critical Thinking. Millbrae, CA: Califomian Academic Press.

Fomeris, S. G. 2004. Exploring the Attributes of Criting Thinking: A Conceptual Basis. International Journal of Nursing Scholarship 1 (Article 9).

Francis, H., and Cowan, J. 2008. "Fostering an Action-Reflection Dynamic amongst Student Practitioners." Journal of European Industrial Training 32 (5): 336–346.

Fryer, G. 2008. "Teaching Critical Thinking in Osteopathy: Integrating Craft Knowledge and Evidence-Informed Approaches." International Journal of Osteopathic Medicine 11 (2): 56–61.

Fumham, A., and McGill, C. 2003. "Medical Students' Attitudes about Complementary and Altemative Medicine." Journal of Alternative and Complementary Medicine 9 (2): 275–284.

Hafferty, F. W. 1998. "Beyond Curriculum Reform: Confronting Medicine's Hidden Curriculum." Academic Medicine 73 (4): 403–407.

Halpem, D. 1999. "Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop

the Skills and Dispositions of a Critical Thinker." New Directions for Teaching and Learning 80: 69–74.

Higgs, J., and Bithell, C. 2001. "Professional Expertise." In Practice Knowledge and Expertise in the Health Professions, edited by J. Higgs and A. Titchen. Oxford: Butterworth-Heinemann. 59–68.

Higgs, J., and Hunt, A. 1999. "Rethinking the Beginning Practitioner: Introducing the 'Interactional Professional.'" In Educating Beginning Practitioners: Challenges for Health Professional Education, edited by J. Higgs and H. Edwards. Oxford: Butterworth-Heinemann. 3–23.

Jones, M. A., and Rivett, D. A. 2004. Clinical Reasoning for Manual Therapists. Edinburgh: Butterworth Heinemann.

Kadir, A. 2007. Critical Thinking: A Family Resemblance in Conceptions. Journal of Education and Human Development 1 (2).

Kuchera, W. A., and Kuchera, M. L. 1994. Osteopathic Principles in Practice. Columbus: Greyden Press.

Kuhn, D. 1999. "A Developmental Model of Critical Thinking." Educational Researcher 28 (2): 16–46.

LaFave, S. 2014. Critical Thinking Checklist: Steps in Argument Analysis [January 3, 2014]. Available from http://instruct.westvalley.edu/lafave/CTchecklist.htm.

Lewy, L. 2010. "The Complexities of Interprofessional Learning/Working: Has the Agenda Lost Its Way?" Health Education Journal 69 (1): 4–12.

Licciardone, J. C., Brimhall, A. K., and King, L. N. 2005. "Osteopathic Manipulative Treatment for Low Back Pain: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomised Controlled Trials." BMC Musculoskeletal Disorders 6: 43.

Mattingly, C., and Fleming, M. H. 1994. Clinical Reasoning: Forms of Inquiry in a Therapeutic Practice. Philadelphia: F. A. Davis.

Miers, M. 2010. "Professional Boundaries and Interprofessional Working." In Understanding Interprofessional Working in Health and Social Care, edited by K. C. Pollard, J. Thomas, and M. Miers. Hampshire, UK: Palgrave Macmillian. 105–120.

Mitchell, A. W., and Batorski, R. 2009. "A Study of Critical Reasoning in Online Learning: Application of the Occupational Performance Process Model." Occupational Therapy International 16 (2): 134–153.

Orrock, P. 2009. "Profile of Members of the Osteopathic Association: Part 2—the Patients." International Journal of Osteopathic Medicine 12: 128–139.

Paul, R., and Elder, L. 2002. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Queensland Health. 2012. Queensland Health Strategic Plan 2012–2016.

Richards, A., Carley, J., and Jenkins-Clarke, S. 2000. "Skill Mix between Nurses and Doctors Working in Primary-Care Delegation or Allocation: A Review of the Literature." International Journal of Nursing Studies 37: 185–197.

Sadkowsky, K., Hagan, P., Kelman, C., and Liu, C. 2001. Health Services in the City and the Bush: Measures of Access and Use Derived from Linked Administrative Data. Canberra: Commonwealth Department of Health and Aged Care.

Schmidt, H. G., Norman, G. R., and Boshuizen, H. P. 1990. "A Cognitive Perspective on Clinical Expertise: Theory and Implications." Academic Medicine 65: 611–621.

Schön, D. A. 1987. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Sibbald, B., Laurant, M., and Scott, T. 2006. "Changing Task Profiles." In Primary Care in the Driver's Seat? Organizational Reform in European Primary Care, edited by A. Saltman, A. Rico and W. Boermaed. Berkshire, UK: Open University Press.

Smith, M., Higgs, J., and Ellis, E. 2008. "Factors Influencing Clinical Decision Making." In Clinical Reasoning in the Health Professions, edited by J. Higgs, M. A. Jones, S. Loftus, and N. Christensen. 3rd ed. Sydney: Butterworth-Heinemann. 89–100.

Southern Cross University. 2013. Graduate Attributes. [January 26, 2014] Available from http://policies.scu.edu.au/view.current.php?id=00091.

Trede, F., and Higgs, J. 2008. "Clinical Reasoning and Models of Practice." In Clinical Reasoning in the Health Professions, edited by J. Higgs, M. A. Jones, S. Loftus, and N. Christensen. Sydney: Butterworth-Heinemann. 31–42.

World Health Organization. 2010. Benchmarks for Training in Traditional/ Complementary and Alternative Medicine: Benchmarks for Training in Osteopathy. Available from http://apps.who.int/medicinedocs/documents/ s17555en/ s17555en.pdf

الفصل الثامن والعشرون
إظهار التفكير النقدي مرئيا في التجارب البحثية لطلاب المرحلة الجامعية الأولى

آنا ويلسون، سوزان هويت، دينيس هيجنز، باميلا روبرتس
Anna N. Wilson, Susan M. Howitt, Denise M. Higgins, and Pamela J. Roberts

تقديم

كيف يبدو الأمر عندما يمارس الطلاب الجامعيون التفكير النقدي، في سياق بحث علمي حقيقي؟ هل نتيح الفرص لهؤلاء الطلاب، لإظهار تفكيرهم النقدي في العمل البحثي، أم أننا، في معظم الأحيان، نتركه كامنا ضمنيا؟ وإذا كان من الممكن جعل التفكير النقدي ظاهرًا، فكيف يمكننا التعرف عليه، ومن ثم تنميته وتقييمه؟

ويُوصِّف هذا الفصل محاولة للكشف عن العمليات الديناميكية للتفكير النقدي التي تتم خلال حدوثه، قبل أن يتم الوصول الى الخاتمة أو النتائج. حيث يخوض الطلاب التجربة، في سياق البحث العلمي غير المألوف لديهم. وهنا سنبدأ بالنظر في ما نعنيه بالتفكير النقدي في هذا السياق. ثم نصف العمليات المستخدمة لمحاولة جعل التفكير النقدي المفترض لدى الطلاب مرئيًا. وتفترض الأمثلة التي نعرضها أن لدى الطلاب فرصا للتفكير بشكل نقدي بطرق متنوعة؛ فعملية ادراك هذا التنوع يعد أمرًا بالغ الأهمية في التعرف على نمو التفكير النقدي. وأخيرًا فاننا نضع في الاعتبار، ما تنبئنا به البيانات التي حصلنا عليها عن طبيعة التفكير النقدي، من خلال ممارسة طلاب في دراستهم للعلوم، وارتباط ذلك بتعميق الخبرة، والثقة وما يمكن أن يغرسه ذلك من تحسين للممارسة في المستقبل.

ماذا نعني بالتفكير النقدي؟

يمكن النظر إلى تنمية التفكير النقدي على أنها محور جهود التعليم العالي على النطاق الأوسع (Atkinson 1997 Barnett 1997; Barrie and Prosser,2004). وهذا أمر يصدق بشكل خاص بالنسبة للطلاب الذين يأملون في أن يصبحوا علماء أو أكاديميين محترفين، فهؤلاء تتوفر لديهم القدرة على إصدار الأحكام حول البيانات والأدلة والفرضيات، وجودة ومصداقية عمل الفرد (الطالب) ذاته، فضلا عن انهم وسط قرناء لهم نفس الميزات، وهي امور بالغة الأهمية في دراسة العلوم. ومع ذلك، وكما يتضح من الفصول الأخرى في هذا الكتاب، تبقى أسئلة مهمة حول ما تفعله الجامعات (وما الذي يمكن عمله بشكل فعال) لتعزيز وتقدير وتقييم التفكير الناقد لدى طلابها الجامعيين.

وتتمثل إحدى المشكلات الأساسية، في هذا الصدد، أن ما يعنيه التفكير النقدي على وجه التحديد غالبًا ما يكون غير واضح، سواء بالنسبة للطلاب أو للأكاديميين. لقد تم إجراء العديد من المحاولات كما توضحها ادبيات الموضوع لتوضيح ما يبدو أنه مفهوم مهم - ولكنه مراوغ - وهنا نقدم ثلاثة أمثلة تجسد المناخ السائد.

وتبدأ ببروكفيلد (1987) Brookfield الذي وصف التفكير النقدي بأنه يتضمن أربعة مكونات:

- ادراك مضمون الفروض وتمحيصها،
- التحقق من أهمية السياق
- الاستعداد لاستكشاف البدائل،
- تمحيص الافكار المطروحة مصحوبا بالشك (الصحي).

ومع أن جهد بروكفيلد، تركز بشكل رئيس على تنمية الانتقادية، في سياق البيئة الاجتماعية والسياسية، وبخاصة في تعليم الكبار خارج سياق التعليم العالي، فإن هذه المكونات الأربعة تنطبق أيضًا على التفكير النقدي في السياقات الأكاديمية ككل.

وفي الأونة الأخيرة، قدم بول (2005) Paul توصيفا لما يفعله المفكر النقدي كالتالي: "التفكير النقدي هو فن التفكير في التفكير، بعقلية منظمة. ويركز المفكرون الناقدون

صراحة على التفكير من خلال ثلاثة أوجه مترابطة. فهم يحللون، ويقيمون، وينمون التفكير (نتيجة لذلك)" (28). وخلص هيل (2010) Hale الى ان مفهوم بول عن التفكير النقدي مكون من ثلاثة عناصر:

- التحليل والتقييم بهدف التحسين،
- تنمية السمات الفكرية، و
- عملية يطبقها المرء على تفكيره الذاتي و على تفكير الأخرين وعلى مجال (أو سياق) بعينه

أما بارنيت (1997) Barnett، فبدلاً من تقديم تعريف للتفكير النقدي، قام بطرح ثلاثة مستويات مختلفة من هذا النوع من التفكير، مع تركيز واسع على المحتوى الذي ينتقده المرء:

- "التفكير النقدي" كمهارات إدراكية، وتتضمن عادة حل المشكلات،
- "الفكر النقدي" كما يتمثل في تبادل الأراء، والنقاشات، والمعايير، داخل مجال فكري ما و
- "النقد التمحيصي" بوصفه "ما بعد النقد"، بما في ذلك أخذ منظور أوسع، والتفكير خارج المقرر الدرامي الوارد فيه العمل[الفكري] نفسه وأحيانا موجه إلى إعمال الفكر في الاساس الذي ينتظم عمل مجال ما.

وعلى الرغم من الاختلاف في بعض النواحي (هنا وهناك)، فإن التصور المنبثق عنها هو الاعتقاد بأن التفكير النقدي ينطوي على قدرات مثل التحليل والتقييم، جنبًا إلى جنب مع استعدادات اخرى مثل التأملية،أو التدبر، والرغبة في مواجهة التفكير أو الممارسة الحالية أو الشائعة، والرغبة في السعي إلى تحسين فكر أو فعل الشخص ذاته خلال معايشته مجال ما، أومهنة ما، أو نطاق المجتمع الذي يعيش فيه (Pithers and Soden 2000).

أهمية السياق

على الرغم من قدرتنا على تحديد العناصر العامة للتفكير النقدي، فإن من المهم أن ندرك أنه أيضًا "سياق ملزم لا رجعة فيه"(Brookfield,1987.18) وبالتالي، فإن أشكال

التفكير النقدي سوف تكون متنوعة على نطاق واسع، حيث تتشكل من خلال المعرفة، والأهداف، وطابع المجال التي تمارس في سياقه، بالإضافة إلى تباين في مدى سعة تغطيتها في ظل ما اقترحته المستويات الثلاثة لبارنت.(Barnett 1997) ، وإذا ترك هذا التباين بدون استكشاف، فإنه يفرض تحديات على الجامعات التي تطالب بتنمية (وربما تقييم) التفكير النقدي.

لقد تم التعبير عن أوصاف التفكير النقدي الواردة أعلاه من منظور المهارات والعمليات العامة ، الهادفة الى التلاؤم مع البيئة الأكاديمية ومواقع العمل. وبالإضافة إلى ذلك فقد قام بعض الدارسين باستكشاف بعض الاختلافات التخصصية في التفكير النقدي -فعلى سبيل المثال؛ اهتم بول (2005) Paul بالتفكير من خلال المقررات. ويعرض مور (2011) Moore تصورات الأكاديميين عن التفكير النقدي في الفلسفة والتاريخ والدراسات الأدبية. وقارن جونز(2007) Jones التاريخ بالاقتصاد. وقدم ماكين وهاونسل (2005) McCune and Hounsell فكرة ذات صلة "حول طرق التفكير والممارسة" (WTPs) في موضوع أو تخصص ما. ويتناول هذا النهج "الطرق المختلفة التى تستحضرها التخصصات كل على حدة (او على الأقل) تناقشها فى مجالاتها. وما الذي يؤخذ على أنه دليل، وكذلك عملية إنشاء المعرفة والتحقق من صلاحيتها. وهو ما عبر عنه بعبارة اخرى"فهم أكثر تعقيدًا للمعرفة وعلاقتها بالأدلة " (Anderson and Hounsell 2007, 496) وهكذا، فإن فكرة نهج التفكير والممارسة في مجال التخصص تستحضر من خلال أمثلة من التخصص، لممارسة التفكير النقدي أعلاه، مما يجعل لسياق التخصص مركزا في بؤرة الاهتمام.

لقد اهتمت هذه الدراسات، باستكشاف ما يعنيه التفكير النقدي للأكاديميين من ذوي الخبرة، الا أنه من النادر العثور على أمثلة لما يبدو عليه نفس الأمر، عندما يبدأ الطلاب في ممارسة التفكير النقدي في سياق المقررات الدراسية، ومن ثم فقد شرعنا في القيام بذلك في فصلنا الحالي.

اغتنام الفرص لتنمية التفكير النقدي

لقد قادت هاتان المقاربتان – الرؤيتان التعميمية والأخرى التخصصية - اللتان تعدان مدخلا للتفكير النقدي إلى مقاربات مختلفة إلى حد كبير في التعامل مع تعليم التفكير النقدي وتعلمه، كما أثارت الى جانب ذلك نقاشاً ساخناً في بعض الأحيان (Atkinson 1997؛ Davies 2006؛ Ennis 1987، 1992؛ Facione 1990؛ McPeck 1981، 1992 ؛ Moore 2011). وفي هذا الفصل، لا نريد أن نتبنى وجهة نظر بعينها من وجهتي النظر اللتين حظيتا بنقاش ساخن في بعض الأحيان. والبديل الذي نختاره لذلك هو تشجيع التفكير النقدي كلما سنحت الفرصة، ونأمل أن تظهر مثل هذه الفرص في العديد من مواقف التعليم الجامعي. ومع ذلك، فمن المرجح أن يتغير الحاح الحاجة لأن يكون الطالب نقدياً، ومدى اغتنام فرص غرس أشكال مناسبة من التفكير النقدي، يشكل كبير، من تخصص إلى تخصص.

ففي العلوم على وجه الخصوص، هناك حاجة لجعل طبيعة وموضوعات التفكير النقدي المناسب في العمل الجامعي أكثر وضوحا للطلاب ولهيئة التدريس على حد سواء. ويرتبط التفكير النقدي في العلوم ارتباطا وثيقا، بحل المشكلات والتفكير التحليلي وتطبيق المنطق، والشك الصحي. وكثيرا ما يوصف بأنه هدف التعلم الرئيس لدراسة العلوم. فعلى سبيل المثال بالاعتماد على بيانات من دراسة WTPs في علم الأحياء، يقتبس انتوستيل(2009) Entwistle، 60 (ستين) استشهادا من أحد علماء الأحياء على أهدافه التي يصفها بأنها جذب الطلاب إلى مواجهة المواقف، وطرح الأسئلة،" هل يمكن أن يكون هؤلاء الأشخاص على حق؟". جرعة صحية جيدة من السخرية. في نهاية اليوم، تقف أنت على بياناتك، وتعمل تفكيرك فيما تعتقده. "ومع ذلك، يُتوقع عادةً من طلاب العلوم أن يتقنوا شريحة من المعارف والمهارات المتلقاة، والتي تقررها السلطة القائمة طوال ما يقرب من ثلاث سنوات دراسية. وبالنظر إلى الوضعية الانتقائية التي تدعم الخطاب[المحتوى المقرر] العلمي إلى حد كبير، نادراً ما يُطلب من الطلاب التعبير عن رأي ما، أو تشجيعهم على التشكيك (نقد) في صحة النظريات التي فرضت عليهم لإتقانها.

إن أحد السياقات الشائعة، التي يتوقع من طلاب العلوم أن ينخرطوا من خلالها في التفكير النقدي يتمثل في مشاريع بحثية حقيقية، تتم عادة في وقت يأتي قبل قليل من الحصول على الدرجة العلمية، وفي المملكة المتحدة واستراليا على سبيل المثال، يقوم طلاب العلوم بتنفيذ مشروع كبير وشامل في العام الأخير أثناء الحصول علي درجة الشرف (في مرحلة التخرج). وكثيراً ما تتاح لهم أيضاً الفرصة للقيام بمشاريع أصغر حجماً، غالباً ما تتم بالتوازي مع المقررات الدراسية التقليدية، في السنة الثالثة من دراستهم. ومن المرجح أن تكون مثل هذه المشاريع استكشافية أو مفتوحة النهايات، مع وجود بنية فضفاضة، تسمح للطلاب بمواجهة المفاجآت، والعقبات، والمشاكل، والغموض، وعدم اليقين، والتناقضات، و يرجع القرار في النهاية إلى الطالب.

ومع ذلك، من المهم إدراك أن مجرد وضع الطلاب في مثل هذه السياقات (المقررات) ليس في حد ذاته ضمانًا لاتاحة الفرص لممارسة التفكير النقدي وتنميته؛ وكما أثبتته دراسات سابقة، فإن أفتقاد التعلم الفعال وفرص التأمل الذاتي وما وراء المعرفة تعد عيوبا حرجة، إن لم تتوفر على الدوام، (Pithers and Soden 2000). ولما كان من الضروري تعزيز التفكير الناقد وتنميته بشكل فعال، فانه يجب إيجاد طرق لجعله مرئيًا، وتوصيفه (وتشخيصه) في السياق، والتمييز بين مستوياته المختلفة من التعمق، حتى يتمكن الطلاب والأكاديميون من معرفة ما تم تحقيقه.

تصميم طريقة لجعل غير المرئي مرئيا

تأتي البيانات التي نستخلصها هنا من مشروع الاختزان TREASURE - وهو مشروع مستمر متعدد التخصصات ومتعدد المؤسسات - المشتركة فيه - في استراليا. إن الهدف الأساس للمشروع، هو تحقيق فهم أفضل للتعلم الذي يحدث، عندما يقوم الطلاب الجامعيون بتنفيذ مشاريع بحثية موسعة. مثل هذه المشاريع تعظم، من حيث المبدأ، الفرص التي يمكن عندها بث التفكير النقدي بشكل مناسب. وللحقيقة فإن تطوير التفكير التحليلي والنقدي هما من أكثر الدوافع، التي يشار اليها، في معظم الأحيان، لإشراك الطلاب الجامعيين في اداء البحوث. وبالنسبة لهذا الفصل فإننا نعتمد فيه على

بيانات ادلى بها الطلاب في مجال العلوم فقط.

ويتجه تركيزنا هنا، على مشروعات البحوث التي يتم تقييمها من أجل تقدير ما تستحقه من درجات، حيث أنه من المرجح في ظل هذه الظروف، أن يتم السعي الى تقييم واضح للتفكير النقدي، ومن ثم فإن وجود دليل على حدوثه (أو عدمه) ونوعيته يكون أمرا مطلوبا للغاية.

إن الطرق التقليدية لتقييم الأداء الطلابي، خلال مشاريعهم البحثية، تحول بينهم وبين امكانية ملاحظة: متى وفيم، وكيف، يفكر الطلاب نقديا. وإذ يتجه التقييم إلى الاعتماد على إعداد تقرير رسمي مكتوب – من جانبهم - بعد إتمام المشروع لإظهار قدرتهم على ممارسة التفكير النقدي، فإن ما يحدث على أرض الواقع أقرب إلى عكس ذلك.

تتبع التقارير التي يعدها طلاب العلوم، عن مشروعاتهم البحثية، قواعد كتابة مقالات المجلات العلمية، والتي ينظر إليها، في أفضل الأحوال، على أنها شكل من أشكال الكتابة التي تنطوي على كبت متعمد لعمليات التفكير النقدي النشطة. تلك العمليات المنوط بها الكشف عن شيء ما، أو الوصول إلى نتيجة جديدة (Medawar 1963). ويتم إعداد التقرير العلمي بحيث يتم عرض النتائج الرئيسة بإيجاز وبشكل مقنع قدر الإمكان. وبالتالي يجري تقييم أداء الطلاب في المشاريع البحثية عادة على أساس بنية مصقولة بعناية، والتي تظهر القليل- أو لا تظهر - شيء من المواقف الخاطئة أو المعتقدات الغامضة التي تم تبنيها، أو عمليات التشخيص والحلول الذي قد يكون الطالب قد جربها قبل التوصل إلى نتيجة. إن الاضطراب الواقع في الاختيارات وفي الأحكام المتضمنة في تصميم المشروع وتحليل البيانات - التفاعل بين الملاحظات والتصميم والافتراض، والطبيعة المتغيرة لأسئلة البحث الأساسية - يتم إخفاؤها عن عمد في محاولة لخلق حبكة منطقية تغري بالاقتناع.

وإذا كنا لا ننكر، أن بعض التحليلات النقدية لأدبيات الإنتاج الفكري، والنتائج النهائية، قد تكون واضحة في التقارير، فإن تطبيق التفكير النقدي بمفهومه الأوسع خلال عملية البحث يكاد ألا يكون له وجود.

وفي وصف متطلبات الاستراتيجيات الناجحة، الهادفة إلى تقييم التفكير النقدي، يرى بروكفيلد(19 ,1987) Brookfield، أن "دراسة ضلع العمل - ما يفعله الطلاب بالنسبة إلى ما يقولونه - أمر مفصلي". وهكذا نرى أهمية اتباع سبل للنفاذ على عمليات التفكير خلال تنفيذ المشاريع، بدلاً من مجرد مطالبة الطلاب بتقرير عن مشاريعهم في النهاية. إننا نود أن نجعل ممارسة التفكير النقدي وتنميته مرئيًا، في الوقت الذي يشارك الطلاب في تصميم التجارب أو محاولة الحلول للمشكلات وجعل ذلك موضع التنفيذ، واستكشاف الأخطاء وإصلاحها واعمال التفكير فيها.

ويذهب بروكفيلد الى "ضلع" أخر لتقييم التفكير النقدي باستخدام الإجراءات التي "تسمح للدارسين بتوثيق، وإبراز، وتبرير، مشاركتهم الخاصة في التفكير النقدي" ,1987) .(20، أما بين (2011) Bean فيأخذنا الى نظرة أبعد، حيث يقرر أن سلوك الكتابة في حد ذاته غالباً ما يجعل التفكير صريحًا (أو ناطقا)، بالنسبة للطلاب أو الأكاديميين المشاركين في التقييم، مما يوفر فرصًا لما وراء المعرفة، الذي قد لا يكون له وجود.

ولتحقيق ذلك، قمنا بتصميم نظام، عبر مدونة خاصة بالطلاب المشاركين، في مشروعنا، لتسجيل أفكارهم وخبراتهم خلال مشاريعهم البحثية الخاصة. لقد أنشأنا (في عملية ترميزية (كودية) تشمل مشرفي مشروع البحث) بنكًا من الأسئلة السريعة التي يمكن للطلاب اختيار الرد عليها أو الإضافة إليها. وكان المقصود منها توجيه الطلاب للتركيز على جوانب من تجاربهم التي توفر فرصًا للتفكير النقدي، وتشجع التأمل الذاتي، وتتوالى هذه الأسئلة على النحو التالي:

- ماذا فعلت في مشروعك [منذ آخر مشاركة لك] ؟
- هل حققت تقدمًا؟ إذا كان الأمر كذلك، ما الذي أتاح لك تحقيق التقدم؟ ما هي نوعية الأنشطة التي شاركت فيها و ساعدت على إحرازها تقدما ؟
- هل واجهت أي مشاكل أو عقبات؟ إذا كان الأمر كذلك، ما الذي جعل منها مشاكل؟ ماهي الطرق التى استخدمتها في حلها؟
- هل تغير تساؤل بحثك؟ إذا كان الأمر كذلك، كيف؟

- كيف ساعدتك الأنشطة التي قمت بها [منذ آخر مشاركة لك في المدونة] في معالجة موضوع بحثك؟
- هل يمكنك إدراك أي روابط بين أنشطتك البحثية، ودراساتك الأخرى؟
- هل يمكنك رؤية الطرق التي تستطيع من خلالها تطبيق ما تعلمته، على الأنشطة الأخرى، داخل الجامعة أو خارجها؟

ونعرض فيما يلي مجموعة البيانات التفصيلية الموضحة التي أظهرتها المرحلة الأولى من دراستنا.

إذ قام طلاب من إحدى المؤسسات المشاركة، بمشاريع بحثية كبيرة خلال فصل دراسي كامل. وهي مشاريع تتم عادة بالاشتراك مع باحث نشط أو مجموعة بحثية. كان الطلاب في المراحل النهائية من التخرج، ومعظمهم في عامهم الدراسي الثالث.يختص المشروع بـ25٪ من العبء الدراسي بدوام كامل على مدار 13 أسبوعا. في حين استمرت المسارات التعليمية المعتادة (بما تبقى أي 75٪) بالتوازي.

كانت المشاريع نفسها متنوعة للغاية، بما في ذلك الأبحاث المختبرية في الكيمياء الحيوية والفيزياء النووية، وغيرها من المجالات؛ وكانت هناك دراسات ميدانية في علم الحيوان وعلم النبات؛ وكذلك تجارب مستشفيات في مجال الاستشارات والمشاريع الوراثية؛ والتي تنطوي في المقام الأول على مراجعة الانتاج الفكري وتصميم البحوث.

وعلى الرغم من هذا التنوع، تم التعامل مع جميع المشاريع على قدم المساواة. عند استهداف تقييمها من قبل المؤسسة. في حين تباينت ترتيبات التقييم الدقيق بين المجموعة، كان يتم تقييم جميع المشروعات في المقام الأول على التقرير النهائي كما هو موضح أعلاه. وظلت المدونات إما غير مقيمة (وبالتالي طوعية تمامًا)، أو ترحل الى الصف النهائي على أساس استيفائها وليس نوعيتها.

وقد بلغ عدد العينة 55 طالبا استطاعوا الوصول إلى نظام المدونات. ومن بين هؤلاء، قدم 25 منهم أربع مشاركات أو أكثر، مما وفر مجموعة كبيرة من البيانات التي تسجل تجاربهم وتفكيرهم أثناء بحثهم.

وعلى أي حال فقد تجاوزت المدونات توقعاتنا. وكان الطلاب كثيرا ما يتعاملون مع المدونات كمساحات خاصة تشبه المفكرات، حيث قاموا بتسجيل تجاربهم وأفكارهم ومشاعرهم، وتوفير رؤى ثرية ودقيقة من خلال تعلمهم. وبالطبع، يتم تسجيل المدونات بعد خوض حقيقي لتجارب معينة في المشروع، ومن ثم قام الطلاب بتقديم تقاريرهم وتأملاتهم حول أنشطتهم بدلاً من تسجيل عمليات التفكير في الوقت الفعلي. ومع ذلك، فقد تمتعوا بميزة إظهار التفكير داخل المشروع، وتسجيل التوجهات الخاطئة واستكشاف الأخطاء وإصلاحها، والارتفاعات والانخفاضات العاطفية المصاحبة، قبل تحقيق النتيجة النهائية، وإعادة كتابة التاريخ في شكل تقرير نهائي. كما أنهم قاموا بتوفير العديد من الرسوم التوضيحية الجلية لما وراء المعرفة، حيث أعمل الطلاب فكرهم في تعلمهم وتغيير فهمهم.

وباتباع أوصاف التفكير النقدي الذي قدمه بروكفيلد، وبول Brookfield (1987),Paul (2005)، وآخرون (Pithers and Soden 2000)، قمنا بتحليل المدونات، في الحالات التي شارك فيها الطلاب في تقييم بياناتهم أو نهجهم البحثي؛ والنظر في افتراضاتهم أو افتراضات الآخرين؛ والبحث عن طرق بناءة لحل المشكلات؛ أو استكشاف طرق بديلة أو فرضيات بديلة.

وتم التركيز، من جانبنا، على مدى حجم وتنوع تقارير الطلاب حول تجاربهم، بدلاً من التكرار الذي يمكن ان تجري به أنواع معينة من التجارب. يتأثر منهجنا ومدخلنا بنوايا (بطبيعة) وطرق الظواهر التي يتم دراستها.(Marton 1981)، فالبحث هنا يكون عن طرق تظهر التنوع والعلاقات الهرمية بين المستويات المختلفة من التطور.

ومع ذلك، حيث تركز الظواهر على التباين في مفاهيم أو طرق تجريب نماذج محددة للتعلم - على سبيل المثال، تعلم البرمجة (Bruce, Buckingham, Hynd, McMahon, Roggenkamp, and Scoodley 2006) أو تنمية الشخصية: على سبيل المثال، تطوير أكاديمي (Åkerlind 2005) . تركز نحن على الاختلافات في التصرف، أو التصرف المبلغ عنه، لطريقة تفكير. ونهدف من ذلك إلى وضع صياغة لتشخيص التفكير النقدي الذي

قد يساعد الأكاديميين المشاركين في الإشراف على البحث الجامعي لطلاب المرحلة الجامعية الاولى وتقييمه.

تطوير إطار للتعرف على مختلف أشكال التفكير النقدي ووصفها

لتوضيح نهجنا بشكل أفضل، نقدم مثالين على هذا النوع من التحليل المنقح، الذي يسمح في نهاية المطاف، بانبثاق بنية أكثر اتساعا (عمومية). وبالتوافق مع التأثيرات الظاهرة لدينا، يبدو كلا المثالين مختلفين نوعياً، وأكثر عمقا، في ضوء استجابتهم لجوانب التجربة البحثية.

المثال 1: كيف استجاب الطلاب للمشاكل التي واجهتهم في مسارهم البحثي

واجهت معظم الطلاب نوعيات من المشاكل خلال مسار مشروعهم. وقاموا بالتعليق عليها في بعض الحالات، وهنا كانت تفاعلاتهم النقدية إزاء مثل هذه المشاكل مفتقدة تمامًا - ولم يلفت نظرهم - كأمر طبيعي- الحالات الشاذة في بياناتهم، وعلى سبيل المثال أنهم ظلوا على الاستمرار في اتباع الإجراءات المطروحة بطريقة عمياء (وغير منتجة).

وفي حالات أخرى، كان الطلاب يفتقرون إلى الثقة بالنفس عند محاولة حل المشكلة بأنفسهم. وتشكل هذه الردود المستويات الثلاثة الأولى المقدمة في العمود الأول من الجدول 1/28. ومع ذلك، هناك حالات أخرى، تجاوب الطلاب مع المشاكل بدرجات متفاوتة من الانتقادية، كما هو موضح في المستويات الثلاثة الثانية.

المثال 2: ملاحظات الطلاب حول البيئة البحثية

إن بيئة البحث الأكاديمية أو الثقافية التي وجد فيها الطلاب أنفسهم، أتاحت فرصة أخرى للتفكير النقدي، كما هو موضح في العمود الثاني من الجدول 1/28، الذي يوضح انه كان هناك ثلاثة أنواع مختلفة من الاستجابة خلت من النقد كما تحدثنا البيانات. ومع ذلك، شارك بعض الطلاب في تقييم نقدي لجوانب من البيئة البحثية، مما أدى بنا إلى تشخيص المستويات الثلاثة المقدمة في النصف الثاني من الجدول.

يلخص الجدول 1/28 مستويات التفكير المتعلقة بهذين المثالين، ويقارن بينهما، ثم يربط تلك التي توجد فيها بعض الأدلة على وجود سلوك نقدي بمستويات بارنيت الثلاثة (Barnett 1997) وهنا لم نجد الا أقل القليل من الأدلة، على التفكير الذي يمكن وصفه بأنه تمحيصي (أي التفكير النقدي الذي يبحث في فلسفة، أو طريقة التفكير، التي تبنى عليها عمليات البحث العلمي)، فيما عدا الحالات التى يكون الطلاب فيها على وعي بالكيفية التى ينمو فيها تراكم المعرفة العلمية. ومع ذلك، حتى في هذه الحالات، يتم توجيه الانتقادية بشكل أكبر نحو تفكيرهم الخاص، حيث تدور الفكرة حول طبيعة التخصص الذي يعملون فيه، أكثر من توجههم نحو التخصص نفسه.

وبناء على هذه الجوانب وغيرها من جوانب المشاريع التي يتاح فيها للطلاب فرص المشاركة في التفكير النقدي (على سبيل المثال: تقييمهم لتصميمهم البحثي، أو منهجهم الخاص، وخطواتهم البحثية وتطور معرفتهم العلمية)، وهنا نرى أن هناك نمطًا يشير إلى ثلاثة مستويات عريضة من التفكير النقدي خلال مشاريع البحث العلمي، (انظر الجدول ص 741) المقابلة لمراحل مختلفة في العملية الموضحة في الجدول 1/28

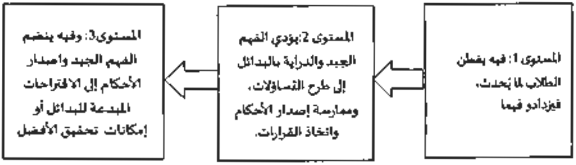
وفي الفقرات التالية، نقدم مقتطفات من المدونات توضح كل مرحلة، وفي نفس الوقت نسلط الضوء على اختلاف الهدف (انظر الشكل ص 742)الذي يتم توجيه التفكير النقدي نحوه. مع ملاحظة أن كل طالب أعطي اسما مستعارا.

تمييز ما يحدث وتحسين فهم الطلاب

في المرحلة الأولى، يفكر الطلاب بشكل نقدي حول اساليب أو مفاهيم أو مقاربات المقررات الدراسية الحالية، بطريقة تتيح لهم أن يفطنوا إلى السمات الأساسية، وبالتالي أن يصلوا الى تحقيق فهم أعمق. ويمكنهم أن يشخصوا ما يحدث من خلال ملاحظة الاختلافات بين الظروف المختلفة، وبالتالي فإن هناك اجراء للمقارنة (غالباً ضمنيًا) والتقييم في هذه المرحلة. وربما استطاعوا أيضا أن يدركوا ما عليه افتراضاتهم الذاتية، وأن يخضعوها للمراجعة. ومع ذلك فهم لا يواجهون الافتراضات أو المقاصد الكامنة لفريق البحث، أو يتساءلون عما إذا كان هناك نهج أو طريقة تفاهم أفضل. وقد يُنظر

جدول 1/28 نماذج من تنوع استجابات الطلاب لجوانب مختلفة من مشاريعهم

	مواجهة المشكلات	الملاحظات حول بيئة البحث	سمات التفكير
غياب التفكير النقدي	الملاحظات الخاصة بالبيانات المحيرة أو الغريبة لا يأتونها تلقائيا.	غير منظور إليها؛ وغير ملحوظ اختلافها عن البيئة المعتادة للبحوث.	غير نقدي / إجرائي (روتيني)
	عند المشكلات أو غريب المسائل؛ يستهجن تصرفاته، ومعرفته واستعداداته أو قدرته، أو فشل خطواته، ومن ثم يستسلم.	النظر إلى البحث والباحثين على أنهم مهولون. النظر إلى بيئة البحث على أنها معقدة، ولا قِبَل للطلاب بها، إذ تتطلب قدرات تتجاوز قدراتهم	دراية بالحاجة إلى السلوك النقدي، وفقدان الثقة بالذات
	استهجان التصرف الذاتي أو الخطوات المتبعة، واللجوء إلى المشرف بحثا عن الحل	النظر إلى البحث والباحثين على أنهم ملهمون رائعون ربما فتسهم الطلاب، لكنهم لا يرون أنفسهم أهلا للحاق بهم.	إدراك الحاجة إلى القدرة النقدية، افتقاد الثقة بالنفس، البحث عن نموذج مُتّبَع
ممارسة الانتقادية	تحديد الطالب واستكشافه – مستقلا- لعوامل الفشل بهدف الوصول إلى تفسيرأو حل لها.	ينظر إلى البحث والباحثين على أنهم أهل خبرة يصعب الوصول إلى مستواهم حيث صعوبة التحدي.	فطنة التقاط العناصر المهمة ومحاولة انتقادها.
	تقديمه لشرح محكم للمشكلة، مستحضرا عوامل متعددة بأسلوب تكاملي ومدركا للعلاقات العِلّية (السببية).	إدراك أن البحث والباحثين غير معصومين.	الانخراط في التفكير النقدي (المستوى الأول عند بارنيت)
	طرح الطالب لاقتراحات وإن أمكن أفعال، وحلول للمشكلات.	الدراية بالإمكانات العديدة للأبحاث والباحثين ودور أسلوب الباحث في تصميم البحوث وممارستها والتلقي الفطن لتوجهاته.	الانخراط في التفكير النقدي، والنظرة النقدية (المستوى الثاني عند بارنيت)



الشكل 1/28 يوضح المستويات الثلاثة لمشاريع أبحاث التخرج من المرحلة الجامعية الأولى

إلى هذا النوع من التفكير على أنه يجعل تفكير الطالب أكثر قربا من التفكير في التخصص. فعلى سبيل المثال، يؤدي التنوع في الإجراء المعياري إلى ادراك هذا الطالب لصلة شيء ما لم يفكر فيه من قبل على الإطلاق كما يتبين من الاقتباس التالي:

"لقد اكتشفت بعض الحيل التقنية في هذه العملية، والمنطق الذي يبنى عليه كل منها وعلى سبيل المثال، عند استخدام ثنائي كلورو ميثان المذيب، من المهم أن تتأكد من حركة ماصة السائل صعودا وهبوطا قبل قياس الكمية المناسبة، وذلك بسبب التوتر السطحي الذي يمكن أن يغير الكمية".

"في معظم الأوقات التي أعمل فيها في المختبر، أستخدم سوائل بسيطة مثل الماء والأيسوبروبانول ومادة مخففة، لذا لم آخذ في الاعتبار أبداً المفهوم المبسط للتوتر السطحي على أن له تأثير من قبل". (Elizabeth) (إليزابيث)

تُظهر مساهمة اخرى في المدونة، تفكير احد الطلاب بشكل نقدي، حول البيانات التي توفرت له من أجل الوصول الى النموذج الذي ينظمها كالتالي:

1. أجد أنه من الملائم حقا لعب دور المحقق مع البيانات الخاصة بي، بدءاً بـ"فركشة" من أرقام لا معنى لها، ومن ثم فك لغزها والتعرف على ما تعنيه الأرقام. (لوقا Luke)

ويشرح طالب آخر كيف أدى استخدام نهج معين في مشروعه إلى التفكير النقدي حول تجارب التعلم الأخرى، وصولا الى فهم أفضل للتطبيق الحقيقي للعلم، حيث يقول:

"كانت الصدمة الأكبر تتمثل في حجم العقبات المطلوب تجاوزها، والتزام الطرق الضرورية للحصول على النتائج. وقد اتضح أن تفاعل البوليميراز المتسلسل (PCR)، وهو تفاعل ندرسه في السنة الأولى على أنه عملية بسيطة. فإذا بنا أمام عملية معقدة تتطلب، ليس فقط معرفة كيفية ضبط الأشياء عندما يحدث خلل، وانما يتدخل أيضا عنصر الحظ. هذا يختلف بشكل كبير عن تجاربي في المقررات الأخرى حيث يتم وضع جميع الموارد أمامك وقد تم التحقق من الطرق المستخدمة مراراً وتكراراً لضمان نجاحها. (دانيال (*) Daniel)

وإذا عدنا الى الاقتباس الأول أعلاه، فإننا نجده يوضح كيف أن مشاريع البحث توفر سياقًا يمكن الطلاب من البدء في التفكير بشكل نقدي حول الطرق التي قد تحظى بتأمين أعلى - ولكن في الحالة الأولى(الصفحة السابقة)، يبقى تركيز إليزابيث على الحيل التقنية نفسها، بينما في الاقتباس الثالث، يربط دانيال إدراكه لتقنية معينة بالدائرة الأوسع لتطبيق العلم.

ولعل الأمثلة الأكثر تعقيدًا في التفكير النقدي الذي يتطابق مع المرحلة الأولى من الشكل 1/28 تؤدي إلى التحقق من الطريقة التي يتقدم بها العلم، كما هو الحال في ما يلي:

إن ما يثير الاهتمام عند قراءة البحوث، هو أنه يمكنك رؤية التقدم الفكري داخل المجتمع العلمي بشأن مسألتنا هذه، وهو أمر يصعب في كثير من الأحيان إدراك قيمته من خلال المحاضرات. فبالنسبة للسرطان الذي أجري بحثي فيه حول ورم الغدد الليمفاوية في

(*) تفاعل البلوليمراز pcr هو اختصار polymerase chain reaction وهي طريقة مستخدمة بكثرة في البيولوجيا الجزيئية - معظم طرق تفاعل البلمرة المتسلسل تستخدم التدوير الحراري بمعنى أن يتم تسخين وتبريد عينة تفاعل البوليمرز المتسلسل، وذلك طبقا لسلسلة خطوات حرارية محددة وهي خطوة سريعة تحتاج ما بين 25 ثانية،30 ثانية

أبحاث بوركيت Burkitt، فقد تم مؤخراً ترجيح أن ثلاث "ضربات" وراثية مطلوبة لتكون الخلية البائية B خبيثة. ومن الصعب أن تتخيل أن شيئًا يتم تدريسه لك على نطاق واسع الآن على أنه أمر مألوف لم يكن معروفًا إلا لدى القليلين. إنما يتأتى معرفته، بوضوح، من خلال قراءة مجموعة من الأبحاث ومحاولة تعليم نفسك من خلالها.
وعادة ما تعرض المقالات الأسبق اكتشافاتها الجديدة، بالتفصيل، في إثارة ملحوظة، في حين يتم التعامل مع المعرفة التي يقدمونها، على الأبحاث الأحدث أنها فروض في هذا السياق، ومن السهل، اذن إدراك كيفية تراكم المعرفة. (Mary) (ماري)

في هذه المقتطفات، نرى توسعاً في التركيز على أشياء من التفكير الخاصة بالمشروع (الاجراءات والبيانات) إلى ما يمثله العلم في الحقيقة (حل المشكلات واصلاحها وكيف يتم إنشاء المعرفة العلمية). وعلى الرغم من أنها قد لا تتضمن عناصر من التساؤل والإبداع، إلا أن مواقف التفكير النقدي هذه مهمة وقيمة بالنسبة لتعلم الطلاب.

التفكير النقدي المتضمن لأحكام أو خيارات قيمة بين البدائل الموجودة

يستخدم الطلاب في المرحلة الثانية، فهمهم النامي، في طرح الأسئلة وإصدار أحكام ايجابية حول الأفكار، أو الممارسات القائمة. وقد تكون هذه الأحكام ذات قيمة أو معيارية، أو قد تكون اختيارات تنطوي على مقارنة واضحة بين البدائل. والبدائل التي نضعها في الاعتبار، هي تلك التي يقع عليها الطالب، من خلال القراءة أو الملاحظة على سبيل المثال. أي أنها بدائل مأخوذة من مصادر خارجية (موثوقة عادة). وقد يرتبط هذا النوع من التفكير بالتفكير النقدي من الطبقة الأولى كما شخصه بارنيت Barnett.، وتكشف مدونات الطلاب عند ممارستهم الحكم على تصرفاتهم الذاتية، وتصرفات الأخرين، ولا يتم النظر، في بعض الحالات، في البدائل أو الخيارات بين المعالجات التي يتم القيام بها بوضوح، ولكن التوجه نحو التغيير يتم بهدف تحسين النتائج. فعلى سبيل المثال، يصف أحد الطلاب تجربته في خلفيته القرائية على النحو التالي:

"لقد دفعني الطموح إلى أن ابدأ في قراءة مقالات حول التجارب السريرية الأخيرة، سرعان ما أصبح واضحا، أن فهمي لاستراتيجيات التطعيم كان مطلوبا أولا. وقد تعلمت

سر ذلك السير في ترتيب منطقي، والتحرك خطوة خطوة. لقد عدت إلى بعض المقالات حول التجارب السريرية، ومن الواضح تماما كم كنت تائها في بداية قراءاتي الأولى (مارك Mark)

ويبدو أن الحكم الأولي لـ"مارك" على نهجه بأنه غير مناسب، جعله يُتبعه بالسير قدما دون الاحساس بالحاجة إلى التفكير في بدائل.

وتكشف مشاركات أخرى عن تفكير الطلاب، بشكل نقدي، حول ممارسة الخبراء الذين يراقبونهم أثناء تنفيذ مشاريعهم. ففي المثال التالي تقارن طالبة بين ملاحظاتها التي سبقت إصدار حكم قائلة:

"لقد اكتشفت أن تغيير البيئة يغير حرارة الجلسات. فقد كنا نستخدم غرفة صغيرة لاستشارة طب الأطفال بها جدار زجاجي، الأمر الذي يبدو غريباً مع وجود سرير في الخلفية، وليس هناك طاولة ولا فرصة مهيأة للجلوس. وقد شعرت أن هذا جعل الاستشارات تفتقد لشيء من المهنية ولا توفر القدر المقبول من الخصوصية. (أنيكا Annika)

التفكير النقدي يتضمن إصدار الحكم والإبداع

في المرحلة الثالثة، يستخدم الطلاب فهمهم الأفضل ليس فقط في إصدار الأحكام،وانما أيضًا كأرضية ينطلقون منها لطرح أفكارهم واقتراحاتهم الخاصة. إن المقصد من اقتراح هذه الأفكار الجديدة، هو تحسين الممارسة أو النتائج. حيث تضفي هذه النوعية من الفهم، عنصرًا من الإبداع على التساؤل الذي تم تقديمه في المرحلة الثانية، وقد يكون ذلك النهج مطابقا للطريقة التي يتضمنها المستوى الثاني من أفكار بارنيت،أي تجلى التفكير النقدي في السياق العلمي.

وتركز معظم التعليقات التي تنتمي إلى هذه الفئة على المشروع الذي يقدمه الطالب. وفي المثال التالي، تعتمد إليزابيث على ملاحظاتها في طرح سؤال بحثي جديد، وتقترح تجربة تهدف إلى معالجة حل السؤال المطروح:

"من المثير للاهتمام أنه تم العثور على فرمون الجنس الأنثوي chiloglottone بمعدلات عالية في سبلات (الأوراق الكأسية) cepals لنبات الأوركيد الأسترالي واسمه باللاتينية .C seminude (إشارة إلى ورقة من زهرة الأوركيد مختلفة عن باقي الأوراق)؛ فهل من الممكن إذا قمت بإزالة السبلات sepals، سيستمر التلقيح على حاله؟ أم أنها حيوية بالنسبة للنظام ككل؟ أعتقد أنه سيكون من الشيق أن يتم إزالة أجزاء محددة من الأعضاء الزهرية ومشاهدة "نجاح" بقية الأجزاء التي تنتج الفرمون الجنسي chiloglottone، وربما ظهرت لنا الاختلافات، أو تعرفنا على الأدوار التى لعبها كل جزء في جذب مُلَقّح (حشرة)، أو إذا كان مجرد نظام يتم فيه إنتاج كمية كافية من الفيرومون (الذي يتركز في في المكان المناسب) بحيث يتم جذب المُلَقّح (الحشرة) ويتم نقل حبوب اللقاح".(إليزابيث.Elizabeth)

في حالة أخرى، نرى طالبًا ينفعل إزاء جانب مدهش من بياناته. وقد حدث ذلك عند ادراكه للكيفية التى أثرت بها المعرفة الجديدة التى تم الوصول اليها على النهج الذي كان يستخدمه، فقام ببلورة نهج منقح، في ضوء اكتشافه حيث يحكي لنا قائلا:

"لم يكن من المتوقع نظريا حدوث أي اختلاف (بسبب انفعال الاندهاش) الا أن النتائج الخبروية (الامبريقية) أثبتت بجلاء وقوعه. وبالنظر إلى ما تحقق لي الآن من معرفة، فإن نهجي سيكون مختلفا تماما لو عادت التجربة مرة أخرى. فبدلاً من البدء بمقياس واحد محدد، والبحث عن ارتباطات واسعة عبر مجموعة كبيرة من العينات، سأبدأ بدلاً من ذلك ببضعة عينات فقط من معطيات البيانات، وأبحث عن العلاقات والعلاقات المتبادلة ومن ثم تنمو التجربة بتأن من خلال العينة المحدودة". (إيثان Ethan)

وهنا لا يُظهر هذا النوع من التعليق، وجود التفكير النقدي حول الملاحظات والنهج المستخدم فقط، وانما أيضًا الوعي، بكيفية تفاعل الاثنين بعضهما مع البعض. ويتضح وجود إدراك أكثر تعقيدًا للتفاعل بين الملاحظات والمنهجيات والفرضيات وتصميم البحث في المقتطف التالي من موقع طالبة تصف مشروعها الجاري قائلة:

في البداية دعنا نحسب التكلفة والعائد، من إطلاق الببغاوات ذات العرف في أسراب مع الكوربلات، من منظور الببغاوات. والمسألة تحديدا أني كنت أجمع بيانات عن الأسراب المختلطة من الببغاوات مع الكوربلات (نوع من الطيور الاسترالية) وإذا بي بعد هنيهة أشك في أن الكوربلات تحقق مكسبا أكثر، من الأسراب المختلطة مع الببغاوات، إذ بدت وكأنها أكثر عدوانية من الببغاوات، وهنا افترضت أنه عندما تنخرط الكوربلات في أفواج مع الببغاوات فإنها تحقق مكسبا من الببغاوات عندما تتعرض لقدر محدود من العدائية من أسراب بني جلدتها.

ولما كانت الكوربلات محاطة بالببغاوات غير المتزاوجة، والتي تتمتع باليقظة فان هذه الاخيرة قد توفر لها الأمان اثناء الزواج والتزاوج(وهي أنشطة يبدو الحذر فيها ضعيفا على وجه الخصوص) وعلى الجانب الأخر فان الببغاوات قد تعاني من تصاعد في العداء عند وجود الكوربلات وهذا الامر وارد (وغير وارد) الحدوث، بسبب زيادة الحذر الذي يحدثه زحام الطيور. ومن هنا قررت أنه سيكون من المثير للاهتمام دراسة الوضع من منظور كلا النوعين ومعرفة ما إذا كان أحد النوعين يحقق فائدة أكبر من الآخر من صحبتهما معا. بالطبع، وكان من الطبيعي بالنسبة لي أنه على بعد بضعة أسابيع من جمع بيانات الببغاوات فقط، أن أبدأ في تسجيل بيانات اسراب قطعان الكوربلات على حدتها. (بريوني Briony)

وقد تبين أن حالات الطلاب الذين يتخيلون أن لديهم بدائل لممارسة الأخرين كانت أكثر ندرة. ويأتي أحد الأمثلة القليلة على ذلك من سياق مشابه لمقتطفات حول الاستشارات الوراثية أعلاه، حيث لم تكتف احدى الطالبات برصد الاختلافات في الممارسة فحسب، بل ربطت ذلك أيضًا بفهمها المتنامي بالممارسات المهنية التي يمكن تطبيقها في المستقبل:

"لقد أصبحت أكثر يقظة في متابعة الطريقة التي يعرض بها المرشدون (المستشارون) المعلومات، وكيف اتصور الكيفية التي أؤدي بها هذا الدور (لو أوكل إلي). لقد بدأت أكون أكثر انتقادا - وان كان قليلا- لأنماط الإرشاد المختلفة، والتي أعتقد أنها بداية جيدة لأن ذلك يعني أنني بدأت أفكر أكثر في الطريقة التي يتم بها نقل المعلومات، وهو جانب أساسي من جوانب الاستشارات الوراثية". (ميليسا Melissa).

وعلى الرغم من أنها لا تصف بوضوح ما تعتقد أنها قد تكون فعلت، إلا أن تعليقها (أي ميليسا) يشير إلى أن لديها أفكارها الخاصة.

التفكير النقدي والثقة

إن الخط الرئيس الذي ينبثق من بياناتنا هوعلاقة الارتباط بين الانتقادية والثقة. إذ يبدو أن الطلاب الذين يشاركون في ممارسة اصدار الأحكام، أو الاختيار، أو التفكير الإبداعي، الذي يميز المرحلتين 2 و 3 في الشكل 1/2B، قد اكتسبوا الثقة أيضًا في خبرتهم الخاصة. وتوفر هذه الثقة أساسًا يمكن من خلاله طرح الأفكار والأراء المناسبة، في سياق التخصص، مما يسهل في نشر النهج النقدي. ويمكن رؤية هذا الارتباط في المقتطفات التالية، والمأخوذة من مدونة لإحدى الطالبات (ماجدة). في وقت مبكر من مشروعها، حيث تراجع الاستجابة لإحدى المسائل على النحو التالي:

لقد فشلت عملية تحويل E.coli التي قمت بها. وتفحصت بعض عينات الحمض النووي، فقط للحصول على نتائج هزيلة. وكان رد فعلي الأول على ذلك هو إلقاء اللوم على تقنيتي المتواضعة وعدم النظر إلى أبعد من ذلك. (ماجدة Magda)

وبعد مرورعدة أسابيع، استقبلت نتائج غير متوقعة بنبرة مختلفة كلية - لاحظ الاستخدام الواثق للغة الفنية المتطورة المصاحبة لفرضيتها الخاصة، حول ما كان يمكن أن يحدث – كما في تعليقها الجديد:

"لم تُعط ضوابط مخلوط الربط الإيجابي لنطاقات PCR المتوقعة لأي من بلازميدات إعادة الترابط. لقد افترضت أن عملية الهضم التي أجريتها في البلازميد الأولي pYM-N5 فشلت لأن المواقع المحددة كانت قريبة من بعضها البعض. وربما كان الجهل المقابل الذي يظهر "الخطية الناجحة" مجرد نتيجة لإنزيم واحد، يعمل على إعطاء بلازميد خطي بنهاية واحدة متطابقة وغير متطابقة. (ماجدة) (Magda)

إن أحد الاختلافات الرئيسة بين هذه الردود، هو رغبتها في التفكير بينها وبين نفسها في الواقع، ولم تحل مشكلتها الأبرز إلا من خلال اللجوء إلى مشرفها للحصول على

المساعدة. واقترن النمو الملحوظ في التفكير النقدي لدى "ماجدة" بطلاقة في لغة الحديث المتخصص. ومن الواضح أنه -من خلال مشروعها- اكتسبت ماجدة قدرًا كبيرًا من المعرفة التخصصية والخبرات الفنية، وربما بُنيت لديها الثقة في إصدار الأحكام وطرح فرضياتها الخاصة.

ويبدو أن التحول من نهج غير نقدي إلى محاولات انتقادية، كما يتضح في الجدول 1/28، يرتبط بنمو الثقة. وقد تلعب الثقة أيضًا دورًا رئيسًا في تحديد المرحلة التي يمثلها الطالب في الشكل 1/28 في أي سياق بعينه. إذ عندما يكون التفكير النقدي موجها نحو عناصر المشروع، فمن المرجح أن يفكر الطلاب بشكل نقدي في تلك العناصر التي يشعرون أنها تحت سيطرتهم، أو أنهم قادرون على فهمها وتطبيقها بالشكل الملائم. ومن المرجح، في المقابل، أن يركز الطلاب، الذين يشعرون بقدر أقل من الثقة ،على جوانب جزئية من التخصص سريعة التنفيذ. كمهام منفصلة، يتوجب عليهم إتقانها، ويأتي التركيز على تحقيق هذا الإتقان أو تحسين الفهم،نتيجة سعيهم إلى تحسين ممارساتهم الخاصة، وكذلك التحسين المتوخى كإجراءات استنساخ أفضل وتفكير أفضل، للمفهوم الذي ترتضيه السلطة.

إن الطلاب الذين وصلوا إلى درجة عالية من الثقة، فيما يتعلق بفهمهم للمشروع، أكثر قدرة على تقييمه بشكل نقدي ككل متكامل، والبحث عن ادخال التحسينات في تنفيذه وتعميم نتائجه على نطاق واسع. وعندما يتم توجيه التفكير الناقد نحو سلوك الأفراد الآخرين، فقد يكون نطاق الانتقادية مرتبطًا بإحساس الطلاب بالمساواة النسبية، وبالتالي، تحديد ما يحق لهم الحكم عليه وتقديم اقتراحات بشأنه.

ترى ما الذي يحفز القدر الكافي من الثقة، كي يفكر الانسان انتقاديا في بيئة بحث غير مألوفة له من قبل؟. إنه سؤال مثير للاهتمام، ولكنه غير قابل للاختبار في الوقت الحالي. والسؤال ذاته فيما يتعلق، بما إذا كان الانخراط في عملية التدوين نفسها، يسهم في إحساس الطلاب بأنه من المقبول لهم، أن يتدبروا ويصدروا الأحكام ويطلقوا الآمال (علما بأننا قد نخمن بأن المدونات توفر مكانا شبه خاص، يشعر فيه الطلاب بالإقبال

على استخدام مثل هذه الإمكانات، دون خوف من اتهامهم بالحماقة أو التحليق الفكري المبالغ فيه)

المغزى المستفاد للبحوث والممارسات المستقبلية

تثير المدونات عدة أسئلة مثيرة للاهتمام بالبحث المستقبلي: أولاً، كيف يبدو وضع التفكير النقدي الذي يمارسه الطلاب، في مشاريع الأبحاث في المرحلة الجامعية الأولى، في تخصصات ومجالات أخرى؟ وهل يمكن لبنية هذه المشاريع أن تضاهي المراحل الموضحة في الشكل 1/28 حيث يمكن تعريفها وإخضاعها للمقارنة ؟ ثانياً،و كيف يبدو هذا التفكير في سياقات تعلم أخرى؟ وعلى سبيل المثال، قد يتكهن المرء بأن أنشطة تعلم أكثر تنظيماً، ربما تركز بوضوح على الفيزياء وعلى العلوم الأساسية وممارستها، وقد توفر فرصًا أكثر وأفضل لتفعيل ما وراء النقد إزاء ما تحققه المشاريع البحثية. اذ يمكن فيها تشجيع الطلاب على العودة إلى الوراء، ومشاهدة التخصص ككل، بدلا من أن يجدوا أنفسهم غارقين بعمق داخلها. وأخيرًا، ما مدى سهولة انتقال الطلاب بثقتهم النامية، وكذلك انتقاديتهم، إلى مجالات أو أنشطة أخرى داخل نفس التخصص؟

إن النتائج التي توصلنا إليها لها أيضا العديد من الدلالات، التي تشدنا لممارسة تهدف إلى دعم وتقييم المشاريع البحثية. فقد يفكر طلابنا، لسبب ما، بطرق متطورة تدهش لها حول مشاريعهم البحثية هذه، إلا أن هذا التفكير كامن في معظم عمليات التقييم المعتادة لدينا. وعندما يبدأ التقرير النهائي للبحث على الأرجح، من الفرض الذي انطلق منه الطالب حتى نهاية المطاف، فإن المدونات تسمح لنا بمعاينة العمليات التي تتطور، وتتعدل، من خلالها الفرضيات استجابة للملاحظات، وإجراء الاختبارات الحية. ويتم تسجيل التغلب على المشكلات، التي لا يتم الإبلاغ عنها في الكتابة العلمية الرسمية، عند حدوثها، مما يمكننا من معرفة، ما إذا كان البحث قد تم إجراؤه بطريقة إجرائية بحتة دون نقد، أم أن الطلاب قد شاركوا زملاءهم في تقييم نقدي لما قاموا به من تشخيص، وطرحوه من حلول. وبالمثل، فإن الطلاب عادة لا يفسرون لنا المنطق المتبع او حتى اختيار المقاييس المعيارية في تقاريرهم الرسمية، مما يجعل من الصعب تحديد ما إذا

كانوا يتبعونهم خوارزمياً لوغريتماتيا (حرفيا) أم كانوا يتأملون ويفهمون لماذا كانوا يفعلون ما فعلوا. وأخيرًا، تكشف مدوناتنا عن الطلاب الذين يراجعون ممارساتهم الخاصة، وممارسات الآخرين، بطريقة يندر أن نجدها في تقرير يركز على نتائج المشروع.

وتشير النتائج التي توصلنا إليها إلى أن المشرفين يمكن أن يبحثوا، وفي ذات الوقت يسعوا بنشاط، إلى تشجيع التفكير النقدي الموجه لتحقيق مجموعة من الأغراض المختلفة، وعلى مستويات متعددة. كما يمكن مضاعفة إمكان مشاركة الطلاب في التفكير النقدي، والأفكار النقدية، والنقد، من خلال توفير فرص متعمدة لرؤية العلم على أنه أكثر من خطوات اجرائية؛ وذلك عن طريق حفز الطلاب لتجاوز التعليمات وإعمال التفكير في سبب قيامهم بما يقومون به (يعني الدخول في المرحلة 1 من الشكل 1/28) : من خلال دعوتهم بشكل صريح للاختيار بين الأساليب أو المناهج البديلة، أو الحكم على مختلف التفسيرات المقترحة (الدخول في المرحلة 2 من الشكل 1/28) : عن طريق مطالبتهم بالمضي قدما لطرح أفكارهم أو اقتراحاتهم (الدخول في المرحلة 3 من الشكل 1/28) : بتهيئة السبل لتشجيع الشعور بالمساواة النسبية، بحيث يستشعرون أنهم قادرون على إصدار أحكام انتقادية وطرح اقتراحات صائبة.

وربما استطعنا، من خلال الطرق التي عرضناها، توفير الفرص للقدرة على التفكير النقدي وتعزيزه، وتشجيع النزوع لاستخدامه كطريقة بناءة، للانخراط في العملية البحثية. من خلال مساعدة الطلاب، على رؤية أنفسهم قادرين على التعلم بما يكفي، لتمييز ما هو مهم، وإصدار أحكامهم الخاصة، في سياقات بدت في بادئ الأمر خارج ما يدرسون. اننا بهذا نجعلهم أكثر قدرة على الاعتقاد، بأنهم قادرون على اكتساب مهارات مماثلة في المستقبل. بعبارة أخري أي أنهم بعد أن اكتسبوا الثقة بمعرفتهم وقدرتهم على تحليل موقف، أو إقامة حجة عبر التفكير بشكل نقدي حول فكرة، أو مجال جديد مرة واحدة، فإننا نأمل أن يدرك الطلاب، أنهم سيكونون قادرين على القيام بذلك مرة أخرى في سياقات او مجالات أخرى.

المصادر

Åkerlind, G. S. 2005. "Academic Growth and Development—How Do University Academics Experience It?" Higher Education 50 (1): 1–32.

Anderson, C., and Hounsell, D. 2007. "Knowledge Practices: 'Doing the Subject' in Undergraduate Courses." Curriculum Journal 18 (4): 463–478.

Atkinson, D. 1997. "A Critical Approach to Critical Thinking in TESOL." TESOL Quarterly 31 (1): 71–94.

Barnett, R. 1997. Higher Education: A Critical Business. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Barrie, S. C., and Prosser, M. 2004. "Generic Graduate Attributes: Citizens for an Uncertain Future." Higher Education Research & Development 23 (3): 243–246.

Bean, J. C. 2011. Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. 1987. Developing Critical Thinkers. Milton Keynes: Open University Press

Bruce, C. S., Buckingham, L. I., Hynd, J. R., McMahon, C. A., Roggenkamp, M. G., and Stoodley, I. D. 2006. "Ways of Experiencing the Act of Learning to Program: A Phenomenographic Study of Introductory Programming Students at University." Transforming IT Education: Promoting a Culture of Excellence, edited by Christine Bruce, George Mohay, Glenn Smith, Ian Stoodley, and Robyn Tweedale. Santa Rosa, CA: Informing Science. 301–325.

Davies, M. 2006. "An 'Infusion' Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate." Higher Education Research and Development 25 (2): 179–193.

Ennis, R. H. 1987. "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." In Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, edited by J. B. Baron and R. J. Sternberg. New York: W. H. Freeman. 9–26.

Ennis, R. H. 1992. "The Degree to Which Critical Thinking Is Subject Specific: Clarification and Needed Research." In The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal, edited by S. Norris. New York: Teachers College Press. 21–37.

Entwistle, N. 2009. "Teaching for Understanding at University. Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking." Imprint 11: 7.

Facione, P. 1990. Critical Thinking: A Statement of Expert Concensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations. Newark, DE: American Philosophical Association.

Hale, E. S. 2010. A Critical Analysis of Richard Paul's Substantive Trans-Disciplinary

Conception of Critical Thinking. Cincinnati, OH: Union Institute.

Jones, A. 2007. "Multiplicities or Manna from Heaven? Critical Thinking and the Disciplinary Context." Australian Journal of Education 5 (1): 84–103.

Marton, F. 1981. "Phenomenography—Describing Conceptions of the World around Us." Instructional science 10 (2): 177–200.

McCune, V., and Hounsell, D. 2005. "The Development of Students' Ways of Thinking and Practising in Three Final-Year Biology Courses." Higher Education 49 (3): 255–289.

McPeck, J. 1981. Critical Thinking and Education. New York: St Martin's Press.

McPeck, J. 1992. "Thoughts on Subject Specificity." In The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal, edited by S. Norris. New York: Teachers College Press.

Medawar, P. B. 1963. "Is the Scientific Paper a Fraud." The Listener 70 (1798): 377–378.

Moore, T. 2011. "Critical Thinking and Disciplinary Thinking: A Continuing Debate." Higher Education Research and Development 30 (3): 261–274.

Paul, R. 2005. "The State of Critical Thinking Today." New Directions for Community Colleges 2005 (130): 27–38.

Pithers, R. T., and Soden, R. 2000. "Critical Thinking in Education: A Review." Educational Research 42 (3): 237–249.

الفصل التاسع والعشرون
استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز التفكير النقدي
اجتياز الفجوات الاجتماعية والتعليمية

نانسي نوفمبر
Nancy November

المقدمة

لنتخيل مثالا: طالبة تدرس الموسيقى، في الصف الأول الجامعي، تكتب تقريرا عن حفلة موسيقية، تضم كل مقطوعات "بيتهوفن" التي حضرتها في الليلة السابقة (وهو تكليف نمطي، معتاد، لطلاب الموسيقى، في المرحلة الجامعية). وعلى الطالبة - أولا - وقبل حضور الحفل، والقيام بتدوين الملاحظات، أن تقوم بعمل بحث؛ لتكوين خلفية (من خلال القراءة والاستماع) عن العازفين، وعن مجموعة المقطوعات الموسيقية، التي سيتم عزفها. من الناحية المثالية فإن مهمة الطالبة لن تقتصر على تقديم تلخيص لتجربتها فحسب، وإنما ستستعيد تلك التجربة في ذهنها نقديا؛ لكي تتأمل الحدث، وتعرض التعليقات التقييمية المدعومة بالأدلة. وتشمل المهمة الأخذ في الاعتبار متغيرات عديدة (موسيقية، وصوتية، واجتماعية...إلخ) ومن خلال أكثر من منظور (استقبال الجمهور وتعبيرات وأسلوب العازفين، والمقارنة بين مجموعات مُناظِرة.. إلخ). ومع أن مجموعة المقطوعات الموسيقية قد تكون مألوفة، فإن المهمة معقدة؛ خصوصا فيما يتعلق بالتقييم التأملي المبني على أكثر من منظور. وعادة ما يتعثر الطلاب في هذا الشق الثاني من المهمة. ذلك أن التحول عن الطرق الوصفية، والخروج عن إطار ردود أفعالهم،

غير المدروسة، لا يتم بالدرجة المثلى.

وفي مقابل ذلك، نجد أن الناقدين الأفضل براعة يتمتعون بالقدرة على استعادة المشهد بشكل ناقد، ورؤيته وبكليته. ويستطيعون اجتياز الفجوة بينهم وبين النقد. وتضم الأمثلة على ذلك كتبًا مثل Boscherini's Body (Le Guin 2000), Bach's Feet (Yearsley 2012), and Schbert's Vienna (Erickson, 1999) الذين استخدموا - على التوالي- الأفكار الخاصة بما هو ملموس ومادي. وكذلك وجهات النظر الذائعة في نطاق حول فيينا لإلقاء الضوء على الموضوعات الموسيقية. هؤلاء الكتاب أظهروا لنا كيف أن عرض القضايا الموسيقية من منظور خارج التخصص الموضوعي؛ من الممكن أن يكون طريقة مثالية لتقديم تبصرات جديدة وتطوير الأطر والنماذج (التي يتم من خلالها عرض الموضوع). وكما يرى العنوان الأول والثاني (أي لكل من Le Guin و Yearsley) فإن أساتذة الموسيقى، غالبا ما يمكنهم البناء على مقاربات بعضهم البعض، وغالبا، أيضا، ما يكون الهدف هو جعل أنفسهم في موضع النقاد تجاه المجال الموضوعي ومعارفه الذائعة.

ويرى أهل الخبرة أن المهمة الملقاة على عاتق المربين، والمتمثلة في كيفية اضطلاعهم بتشجيع مثل هذا التفكير الجانبي التأملي، والفكر التعاوني لدى طلاب المرحلة الجامعية. هؤلاء الذين ما يزالون يشقون طريقهم على الأرض في أساسيات الكتابة فضلا عن أنهم يخطون خطواتهم الأولى في اكتساب الوعي بالتخصص الموضوعي الذي يدرسونه. نقول إن هذه المهمة غاية في الصعوبة. إنه يكاد يكون من المستحيل أن نطلب من الطلاب القفز من البدايات الأساسية إلى قدرات أعلى من التأمل والتحليل والتفكير الناقد.

ومع ذلك، فإن هناك –حقيقة- ساحة مشتركة بين الطلاب الجامعيين بصفة عامة، وبدرجة عالية من الكفاءة، ألا وهي مواقع التواصل الاجتماعي. وأنا أذهب إلى أن طلاب اليوم -من خلال وعيهم الرقمي- يمتلكون مهارات واتجاهات إدراكا واضحا للمفاهيم، يتلاءم - بدرجة كبيرة - مع إرساء وتنمية التفكير النقدي. ويشمل هذا: الاستعداد لتناقل

بين الأفكار والموضوعات والمقاربات، وشعور الفرد القوي بذاته في مواجهة جمهور "الإنترنت"، والانفتاح على مقاربات متعددة. ومن الممكن للمعلمين أن يبنوا على الوعي الرقمي لدى الطلاب: ليحسنوا من وعي الطلاب بالتخصص الموضوعي، كما يمكنهم، أيضا، وبشكل ملحوظ، أن يبنوا على أنماط سلوكيات الطلاب على "الإنترنت" وميولهم الفكرية؛ لتشجيع أجواء من التفكير، ذات علاقة بالتفكير النقدي. ولقد أثبتت مواقع التواصل الاجتماعي كفايتها، وخصوصا في مساعدة الطلاب في نسج المعرفة، والانخراط في مهام تعاونية: لتوسيع المعرفة، وتأمل الذات والخروج بصفة عامة من إطار آرائهم غير المدروسة. وسوف أتناول في الفصل الذي بين أيدينا مناقشة خلفية هذه القضايا، وعرض دراسات حالة، مستقاة من التدريس لطلاب المرحلة الجامعية في مجالات ثلاثة: الموسيقى، والكتابة الإبداعية، والصحة السكانية.

تحديد المصطلحات: التفكير النقدي، ومواقع التواصل الاجتماعي:

يجب أولا وضع تعريف لمصطلحين مفتاحيين، هما: التفكير النقدي ومواقع التواصل الاجتماعي. وقد ثبت صعوبة وضع تعريف مبسط لأي منهما. وتحقق تعريفات التفكير النقدي أقصى استخدام عندما تكون متعددة الخصائص، ومتداخلة التركيب، بمعنى أن التعريف لايركز على نواتج التفكير النقدي فحسب، ولكنه أيضا، يعترف بكونه عملية تجهيز فكري. وفي هذا الفصل سيتم استخدام مصطلح "التفكير النقدي" من خلال تعريف جديد ثلاثي الأبعاد هي: (1) <u>الاتجاهات</u>، مثل الانفتاح على أفكار متعددة، والمرونة، والاستعداد للتنقل بين الأفكار والرغبة في تشارك المعرفة مع الآخرين. (2) <u>الأفعال</u>، أي التحرك بالأفكار ومتابعة التجوال بين ثناياها، والتعاون من أجل الحصول على آراء متعددة، والقدرة على أصدار الأحكام المبنية على الدليل، وبلورة البيانات المعقدة، واستعادة الأحداث؛ لتأملها، و(3) <u>العوائد أوالنتائج</u> مثل: تحقيق أرقام جديدة في المنافسات الفكرية، وإحداث تغيير في النماذج الفكرية (paradigms) السائدة، وتعلم الوصول إلى استبصارات ثاقبة.

إن مثل هذا التعريف واسع النطاق، والموجه إجرائيا يتضمن جوانب متعددة على التربويين أن يأخذوها في اعتبارهم وهي:

أولا: الوعي الكامل بالعملية النقدية، فالطلاب في حاجة للتفكير في كيفية الارتقاء بحالتهم الذهنية؛ لتصبح حاضنة لمستويات أعلى وأوسع أفقا من التفكير النقدي. كما أنهم في حاجة إلى تشجيع الملكة الخاصة بمثل هذه الأنواع من إعمال الفكر الناقد على المدى البعيد (Perkins, Jay and Tishman 1993). وسنبقي مع فكرة إرساء الوضعية الذهنية النشطة، في مقدمة معالجتنا للكيفية، التي يمكن من خلالها لمواقع التواصل الاجتماعي أن تساعد في دعم التفكير النقدي. وبناء على ذلك، فإننا ينبغي أن نضع نصب أعيننا الأهداف من التفكير النقدي. ومالذي تدور حوله التحولات في الرؤى أو في النماذج الفكرية؟ ومن أين تبدأ نقطة البداية للوصول إلى الهدف؟ والخطوات التي ينبغي للطلاب اجتيازها، ليصلوا إلى امتلاك ناصية التفكير النقدي. وعلى المربين في سعيهم إلى الارتفاع بغرس الإحاطة الواعية لدى الطلاب، فكريا، أن يقدحوا أذهانهم للوصول إلى تعريف جامع وملائم لأغراض التفكير النقدي. وفي هذا الصدد فإنه ليس من الضروري، أن يتقيدوا بالمعرفة في مجال موضوعي معين (مثل التفكير النقدي حول أسلوب موسيقى بيتهوفين). إذ يمكن أن يتمحور التفكير النقدي للطلاب حول " تجاربهم فيما يتصل بمعرفتهم لذواتهم أو للعالم من حولهم " (Barnett 1997,109). ويبدو العمل على الوصول إلى هذا الأفق الرحب من الانتقادية أمرا محبطا، فهو يحتاج من المدرسين إلى التفكير في مسارات، لتعزيز الفكر النقدي، في صلب المجال الموضوعي، وحوله، وخارج المجال نفسه. ومع ذلك فإنه يمكن البدء بضمان النمو المطرد لوعي الطلاب بالبنية المنطقية للتخصص، وضوابطه، ومجال التطبيق لنماذجه، ومراجعة الخرافات والأفكار الشائعة حوله.(مثال ذلك: الخرافة الشائعة التي تنظر إلى "بيتهوفن" بوصفه "بطل" الموسيقى الكلاسيكة الغربية).

ولتحقيق هذه الانتقادية المتكاملة فإن المقاربة أو النهج الخاص، الذي يسلكه المعلم يُعدّ أمرا شديد الحساسية: فالرسائل التي يبعثها المعلمون للطلاب، من خلال اتباع الأساليب التقليدية في تدريس المجال الموضوعي وإجراء البحوث حوله، من الممكن

أن تمنع، أو تعوق، الوصول إلى الآفاق النقدية المنشودة؛ فمثلا يمكن للمرء بسهولة إقناع الطلاب أن تعدد وجهات النظر أمر حيوي من أجل رؤية متكاملة لتاريخ الموسيقى. وبخاصة إذا توفرت فرص البحث التعاوني، كمكون أساس في بنية المقرر الدراسي. وهو ما يعني الإقلاع عن نمط التدريس السطحي، الذي يتبع أسلوب المحاضرة المتجمدة (المملة) والتي تكرس النظرة إلى المحاضرين وكأنهم كهنة، والطلبة متلقون مستكينون للمعرفة. إن تمكين مواقع التواصل الاجتماعي من لعب دور، في العملية التعليمية، يشجع النموذج التعاوني لتبادل وإنتاج المعرفة، ومن ثم جعل الطلاب أكثر وعيا بقابلية المعرفة للنقد، وطرح التساؤلات.

مواقع التواصل الاجتماعي: تعريفها وأنواعها

إننا في حاجة إلى وضع تعريف إجرائي أو عملي لمواقع التواصل الاجتماعي، قبل التطرق بالتفصيل، إلى كيفية الإفادة منها، في تعزيز التفكير النقدي. فمواقع التواصل الاجتماعي، وسائل يقوم الناس من خلالها بإنتاج المعلومات والمشاركة فيها، وتبادلها، ونسجها، وتحليلها، ونقدها، ومعالجة محتواها من الأفكار على الخط المباشر، في المجتمعات الافتراضية. ونشأت هذه المواقع من خلال التطورات في تقنيات المعلومات والاتصالات المعروفة بـ"web 2.0" ذات التسمية المضللة (والتي تسمى مجازا) بويب القراءة والكتابة. بمعنى أنها تسمح –بل في الحقيقة تعزز- بصور متعددة التفاعل بدلا من الاقتصار ببساطة على المشاهدة السلبية. وبالنسبة لأنواع مواقع التواصل الاجتماعي، فإن لدينا تعريفا لستة أنواع مختلفة (Kaplan and Haenlein 2010) هي:

1. المشروعات التعاونية(مثل الويكيبيديا).
2. المدونات، والمدونات المصغرة (مثل تويتر وبلوجر، Twitter and Blogger)
3. مجتمعات المحتوى (مثل: يوتيوب، سكوب، إت، بنترست، ديليشس، Youtube, (Scoop. It, Pinterest, Delecious
4. مواقع التشابك الاجتماعي (مثل فيسبوك، جوجل+، بيبو ,Facebook, Google+ (Bebo

5. الألعاب الافتراضية (مثل World of Warcraft)
6. العوالم الاجتماعية الافتراضية (مثل سكندلايف Secondlife).

(Kaplan and Hanlein , 2010)

والحقيقة أن الحدود بين هذه الأنواع يشوبها درجة كبيرة من الغموض، فتقنيات التواصل الاجتماعي (المدونات، والنشرعلى الصفحات الخاصة، ومشاركة الموسيقى، والاتصالات الصوتية، ومشاركة الصور...إلخ) يزداد التكامل فيما بينها من خلال منصات تجميع الشبكات الاجتماعية.

ومع إتاحة (الويب2) فقد تلاشى بشكل لافت الحد الفاصل بين ما هو تعليمي وما هو اجتماعي في التعليم الجامعي. وهناك الأدوات وبيئات العمل والمنصات التي تم تصميمها خصيصا من أجل التعلم على الإنترنت (التعليم الإلكتروني) مثال ذلك: "مودل Moodle" (منصة تعليم إلكتروني)، و"جوجل دوكس Google Docs" (لمشاركة وتحرير الوثائق على الإنترنت) و"سلودل Sloodle" (مزيج من سكند لايف ومودل). وكما هو الحال في أدوات ومنصات التشابك الاجتماعي، فإن بيئات التعلم الافتراضية هذه، تؤكد على التفاعل فيما بينها. على الجانب الآخر فإن إتاحتها تكون بدرجة أقل أو تنعدم تمامًا، بالنسبة لهؤلاء الذين لا ينتمون إلى قاعة الدراسة أو المؤسسة التعليمية، وذلك بحكم طاقة بنية مزود الخدمة[الخادم] أو الـ"servers". وفي الواقع العملي، فإن هناك اتجاها متزايدا، لدى المربين - مع وجود الجدل والتباس - الأمر (راجع Roblyer, McDaniel, Webb , Herman and Witty 2010, and below) نحو ادخال مواقع التشابك الاجتماعي الشهيرة مثل الفيسبوك، والبرامج مفتوحة المصدر مثل إلج Elgg (محرك بحث اجتماعي شبكي) في مقرراتهم الدراسية.

التفكير النقدي ومواقع التواصل الاجتماعي: هل يجتمعان؟

في هذا الفصل لن يتم تسليط الضوء على مواقع التواصل الاجتماعي نفسها، بل سيكون التركيز فيه على كيفية استخدامها. والنقاش هنا سيكون حول إمكانية استغلال المُدرّس لمزايا العمليات المتضمنة في التفاعلات الاجتماعية على "الإنترنت"، من أجل دعم

رحلة الطلاب نحو التفكير النقدي، وتحقيق الوصول إلى النتائج المرجوة منه. ومن ثَمَّ سيتم التركيز على اتجاهات الطلاب والأعمال التي يشاركون فيها وينفذونها باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي.

وتساعد مواقع التواصل المرين، في تحقيق مستوى أساس مهم من التواصل الدائم مع الطلاب؛ حيث إنها تلبي رغبة الطلاب في الاتصال بـ"الإنترنت"، بالإضافة إلى ما يتمتعون به من مهارات رقمية عالية. ولقد قام (إدموندسون (Edmundson (2008) بتحديد سمات بيئة "الإنترنت" من منظور الطالب، حيث وصفها بأنها فضاء جذاب بدرجة عالية، ذو إمكانات غير محدودة، يقوم فيها الطالب بتصفح المواقع والموضوعات، والمحادثات "الدردشات". وفيما مضى كان مسمى جيل "الإنترنت" (Tapscott 1998) الأكثر استخداما في الولايات المتحدة، لكن طلاب اليوم في العديد من أنحاء العالم يُعدُّون ذوي "عقليات رقمية". ولقد كشفت البحوث التي أجريت على طلاب الجامعات في كل من المملكة المتحدة و"رومانيا" و"فنلندا" و"المجر" عن مستويات عالية من الكفاية في استخدام التقنيات، والميل للاندماج في أحدث وسائل الاتصالات، وإدارة التقنيات في حياتهم اليومية (Andone, Dron, Pemberton, and Boyne 2007).

ويميل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والكليات، إلى افتراض أن الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب، واستعداداتهم الملحوظة، في الاتصال بالإنترنت يمكن أن تكون لبنة مهمة لبناء قاعدة معرفية، لكل منهم (Gonzales 2010; Hannon 2009). ومع ذلك فإن التحول من الاستخدام الاجتماعي، إلى الاستخدام التعليمي للوسائط الرقمية، ليس بالأمر اليسير. فهناك جدل ثائر، حول فكرة وصف الطلاب بأنهم "ذووأصول رقمية" "digital natives" (راجع بالتحديد Benett, Maton, and Kervin 2008; Helsper and Eynon 2009). والتنبيه الذي أطلقه "بروكفيلد" (Brookfield 2006) "اعرف طلابك" يُطبَّق هنا على خلفية مجموعة الطلاب، والتي ستتنوع بالتأكيد وسيكون لديهم نقاط قوة وضعف، في فجوات غير متوقعة. وتساعد البحوث الأخيرة في شرح هذه القضية بتطوير أدوات لتقييم مهارات الطلاب الرقمية (مثلا Teo 2013). ولقد تم إجراء البحث على جماعات من الطلاب، في جامعة "أوكلاند" (November and Day 2012) تتضمن

مكونات مقرر دراسي عن "الوعي الرقمي" والذي أسفر عن نتائج تتواءم مع الاتجاهات الدولية المشار إليهما سابقا: فقد كشفت الإحصاءات عن مستويات عالية من التعامل مع "الإنترنت" والكفاية في استخدامها. ومع ذلك كانت بعض الأرقام غير متوقعة. حيث اتضح أن ما يبلغ نسبته 95% من الطلاب في السنة الأولى لبحث أعد عام 2010 في مجال الصحة السكانية (تضمنت ورقة البحث 37 طالبا) استخدموا مشغل الموسيقى المحمول، وقد كان الرقم مرتفعا بالمقارنة بطلاب الموسيقى. وأما الرقم الخاص بطلاب الفرقة الأولى في الموسيقى فقد جاء خارج التوقعات: حيث بلغت نسبة الطلاب الذين تلقوا دورة تدريبية في أساسيات علوم الحاسوب 32% (تكون مجتمع البحث من 114 طالبا) (قارن ذلك بطلبة الصحة السكانية الذين بلغت نسبتهم 10%). أما البيانات المثلة في معدل الاستخدام المرتفع "للفيسبوك" و"اليوتيوب" (91% و97% لدى طلاب الصحة وطلاب الموسيقى على التوالي لكلا المنصتين) فقد أمدت المحاضرين بالخلفية اللازمة، عند تصميم المقررات الدراسية، التي ستُلزِم الطلاب بالبناء على ما لديهم من مهارات رقمية.

معنى ذلك أن الطلاب يتوفرون، في الغالب، على مهارات الوعي الرقمي في مجالات نافعة- وربما مدهشة. ويظهرون درجة عالية من المهارة، في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي. لكن ماذا عن استعدادهم لاستغلال هذا الوعي من أجل اكتساب القدرة على التفكير النقدي؟ إننا نواجه في الحقيقة انتقادا حادا، لاستخدام "الإنترنت" في الأغراض التعليمية من عدة وجهات نظر. ولعل أجدرها بالتوقف عنده، هو فكرة أن الاتصال *"بالإنترنت"* يثبط التفكير النقدي على أرض الواقع. إن غزارة نتائج البحث على *"الإنترنت"* حول موضوع ما أمر شاق ومثير للإحباط في ذات الوقت (خذ مثلا على ذلك : إن البحث بكلمة "بيهوفن" في محرك بحث" *جوجل*" يعطي 44,800,000 نتيجة في زمن قدره 0.33 ثانية فحسب). ويعتقد أصحاب هذه الفكرة أن تضخم هذه النتائج يعوق "جيل الإنترنت" عن إصدار أحكام نقدية بل إنه، في الحقيقة، يعوق عن التفكير أصلا. Kek) and Huiser 2011;Oblinger and Oblinger 2005). ولقد أعرب *"إدموندسون"* Edmundson (2008) عن هذا القلق، عندما طلب من الطلاب أن يبتعدوا عن بيئة

"*الإنترنت*" من أجل أن "يتوقفوا ثم يفكروا". ويتمنى معلمون مثل (أندون وآخرون Andone et al. 20006) أن يوظف الطلاب الحماس "*الإلكتروني*" لتعزيز وتحفيز التعلم. ومع ذلك فإنهم يرون أن الاتجاه إلى الانتقال من المعرفة التحليلية السائدة، إلى النسج أو التركيب الأولي للمعرفة، يتضمن قدرا من الخسارة، مقابل قدر من المكسب.

ومع هذا، فهناك فريق آخر من المعلمين يرون أن الاتصال "بالإنترنت" لا يعني بالضرورة أن المرء محاط ببحيرة من الإمكانات، كما لا يعني –أيضا- التحرك بعيدا عن (المجال) التحليلي. وهناك مجموعة متنامية من البحوث نرى أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، من شأنه أن يعزز القدرة على اتخاذ القرار، وإصدار الأحكام المبنية على التحليل (راجع Ng,Gio, and Gribble 2008). ومن الممكن للمرء أن يتساءل عن نقد المعرفة المطروحة في هذا السياق، والتي يعتقد أنها أهم من المعرفة التحليلية في تطوير التفكير النقدي. وكما تقول الحكمة التقليدية، فإن المهام الفكرية نوعان: تحويل البسيط إلى معقد، وتحليل المعقد إلى مكوناته البسيطة. وغالبا ما تركز أساليب الدراسة الحديثة على الصورة الأولى؛ في حين أن الصورة الأخرى (توظيف أو نسج المعرفة، والاختزال، والاستخلاص) ينظر إليها على أنها أكثر تطلبا للجهد وأقوى تأثيرا. ومن هنا فإن الخطوة المهمة -على سبيل المثال- الأولى ليصبح المرء ناقدا للآراء التقليدية حول "بيتهوفن" هو استعادة المشهد، ونقده وبحث الأفكار حديثة التداول عنه، وكذلك الاتجاهات والعبارات المجازية في الكتابات، حول هذا الكيان التاريخي المعقد.

إن أهم ما تقدمه وسائل التواصل الاجتماعي هو تفعيل أحد العناصر المفصلية، في عملية التفكير النقدي لدى الطلاب، وهو الأمر الذي لم يلق الاهتمام الجدير به في الماضي - خصوصا في التدريس الجامعي للإنسانيات - ونعني به التآلف (collaboration). إن الإبداع الاجتماعي يشكل أساس نظريات التعلم المتآلف. ويؤيد مفكرو الإبداع الاجتماعي مبدأ "أن المشاركة في المعلومة وتحليلها نقديا وتطبيقها، شرط لازم كي تصبح معرفة" (Garrison 1993,2nd). ولقد ساد هذا التوجه في أدبيات (كتابات) الأعمال الفكرية الأخيرة في مجال التعلم؛ وبخاصة في أعمال الباحثين، الذين يناصرون تطوير نشأة ما يعرف ب"فرق العمل communities of practice" في التعليم العالي (مجموعات

تشترك في نفس الصناعة أو المهنة ويتعلم أعضاؤها من بعضهم البعض، من خلال مشاركة المعلومات والخبرات، راجع (Wegner, McDermott, and Snyder 2002). هؤلاء المعلمون وجدوا أن العمل الجماعي لا يؤدي إلى كم كبير ونوعية عالية من المعرفة فحسب؛ وإنما يعطي فرصا حية للطلاب لينخرطوا في مهام فكرية عالية المستوى؛ مثل إصدار الأحكام وتمحيص الأفكار.

ولقد وجد أن النفاذ المباشر على الفضاء الإلكتروني يمثل بيئة مثالية؛ لدعم الجهود التألفية المثمرة (Gabriel 2004). وفي المقابل فإن هناك مآخذ ملحوظة أو مؤكدة على التعلم اللاامتزامن على "الإنترنت" منها: غياب تعبيرات الوجه، ونبرة الصوت، وفقدان فورية الإجابة، والتي من شأنها أن تعوق الاتصال الجيد (Haynes 2002). ومع ذلك فإن الأعمال الفكرية التي تتناول ثقافات التفاعل على "الإنترنت" ترجح أنه بالنسبة للطلاب الذين ينخرطون يوميا في تفاعلات اجتماعية، والذين يواجهون ما يحول بينهم وبين التفاعل وجها لوجه، فإن تجربة التعامل هذه عبر "الإنترنت" لم تترك لديهم أثرا سلبيا مقلقا، بل ربما لا ينظر إليها على أنها تنطوي على مشكلة (Anderson and Simpson 1998; Curtis and Lawson 2001; Flottemesch 2001; Gabriel 2004; Graham and Misanchuck2004). إذ لاحظ هؤلاء الدارسون أن الطلاب في بيئات التعليم اللاامتزامن، يتمتعون بميزات واضحة في الاتصالات مثل الحصول على وقت للتفكير قبل الإجابة، وإتاحة مساحة للمرء للتعبير عن أفكاره بالكلمات المكتوبة، وفرص إعادة القراءة، والتأمل، وغربلة الأفكار. وحتى إذا تبين أن بيئات الاتصال اللاامتزامن تتسبب -بطبيعتها- في بعض المشاكل، فإن مواقع التواصل الاجتماعي قد قلصت من هذه الأضرار من خلال وسائل التواصل الهاتفي عبر "الإنترنت"، وإمكانية المشاركة في الملفات السمعية/ البصرية.

دراسات حالة حول: استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز التفكير النقدي في التعليم العالي

توجه (بارنيت Barnett) من خلال أبرز رسائله التي تضمنها كتابه النشاط النقدي A Critical Business (1997) مناشدة للمعلمين أن يتوقفوا عن محاولة تدريب الطلاب على التفكير النقدي، وأن يقوموا عوضا عن ذلك بتوفير الفرص لهم، لإعمال التفكير النقدي بأنفسهم. فمعظم الأساليب التربوية الفعالة –بغض النظر عن المجال الدرامي- تراعي بحرص شديد طبيعة عملية التفكير النقدي، و تضع الطالب في القلب منها. وتعرض دراسة سالمون (2000; 2002) "Salmon's" كيفية تشكيل وتوجيه التفاعلات الاجتماعية على "الإنترنت" بحيث تتجاوز تشجيع الطلاب على الدخول في النقاشات، وتزيد عليها الأخذ بأيديهم إلى مهام تتدرج في مراتب التفكير العليا. إن هذا النهج البنائي (البنيوي) structural approach، الذي طبقته دراسات الحالة -التي سنعرضها للتو- يمثل حجر الزاوية في مساعدة الطلاب؛ للعبور إلى ما يطلق عليه رواد الإبداع الاجتماعي "منطقة التنمية الأقرب zone of proximal development" (Vygotsky 1978) وذلك لتجاوز الفجوة بين ما تم تعلمه بالفعل بغير مساندة معينة، وبين ما يستطيعون تحقيقه، عندما يتوفر لهم الدعم التعليمي.

إن منطقة "التنمية الأقرب" هذه، تمكن الطلاب من تحقيق مستويات جديدة من الانتقادية (Wass, Harland, and Mercer 2011) حيث تبدأ نقطة البداية فيها بالخروج من نطاق التفكير المألوف والمريح. ويمكن الوصول إليها من خلال الحوار والحديث (فيما بين الطلاب بعضهم مع البعض، وبينهم وبين المحاضرين، وبين المواد المبثوثة إلكترونيا) من خلال مهام أو تكليفات مبنية على حل المشكلات، التي تسمح لهم بالتصرف كباحثين. ولقد أوضح الباحثون أن الطلاب الذين وُجّهوا للدخول في مقاربات حوارية، يمكن أن يكونوا متفاعلين بدرجة أكبر كثيرا، من أولئك الطلاب الذين تعاملوا بمفردهم مع المحتوى الفكري؛ في اكتساب المعرفة وزيادتها (Jonassen, Howland, Moore, and Marra 2002; Stahl, Koschmann, and Suthers 2006). لماذا؟ لأنه لكي يصل الطلاب إلى مستويات عليا من أنماط التفكير فإنهم في الغالب في حاجة إلى تغيير نظرتهم إلى

المعرفة- من اعتبارها شيئا ثابتا، غير قابل للاختلاف، أو النقاش، إلى شيء يمكنهم الإسهام في الإضافة إليه، وتأمله نقديا، واعتبار أنهم جزء منه- وأن تجاربهم الأولية لإنشاء المعرفة، وتمحيصها مطلوب؛ لإحداث هذا التحول في المنظور أو الأفق بفعالية. ويرجع "أندرسون Anderson" من خلال طرحه، نظرية حول التعلم في الفضاء الإلكتروني، أن التعلم الرسمي الهادف والمتعمق، يظل مستندا إلى دعم مستمر؛ طالما توفر هناك واحد من أشكال التفاعل الثلاثة (الطالب مع المعلم، الطالب مع الطالب، الطالب مع المحتوى) حيث أنها تتسم بعلو المستوى. ومن الممكن توفير الاثنين الأخيرين بمستويات أدنى، أو حتى حذفها، دون أن ينقص ذلك شيئا من قيمة الانخراط في التجربة التعليمية (67 ,2008). وتعد وسائط التواصل الاجتماعي أدوات مُعينة، وبخاصة فيما يتعلق بتشجيع التفاعل الهادف بين الطالب والطالب وتفاعل الطالب مع المحتوى، كما هو معروض في دراسات الحالة التالية.

تمثيل آفاق متعددة في الموسيقى خلال مناقشات في الفضاء الإلكتروني

من الممكن أن توفر جماعات النقاش على الفضاء "الإلكتروني" مكانا مثاليا؛ لتنمية قدرة الطلاب على طرح التساؤلات وتقييم المحتوى. وهذا من شأنه أن يحقق مستوى عاليا من التفكير النقدي متضمنا تمثيل منظورات متعددة. ولقد تم التدليل على ذلك من خلال البيانات التي أدلى بها الطلاب، في أكثر من مسح، تم إجراؤه قبل وبعد مقرر السنة الدراسية الأولى، في تاريخ الموسيقى بعنوان: "محطات تحول في الموسيقى الغربية" الذي جرى تدريسه في جامعة "أوكلاند" عام (2008). وقد شارك (123) طالبا في خطوات تآلفية، تم تنفيذها في الفضاء الإلكتروني، والتي نتج عنها إنتاج مقالات فردية، تناقش مغزى العلامات المميزة أو التميز (وفق المصطلحات التي حددها الطلاب) لتسجيلات صوتية مختارة، ذات أثر في تاريخ الموسيقى الغربية.ولقد شارك الطلاب في تفاعلات عديدة، باستخدام الفضاء الإلكتروني تشمل: تجميع قائمة بالمصادر؛ معلق عليها بالحواشي، والنقاش في حلقات صغيرة (خمسة طلاب أو أقل) ثم نشر تأملات نقدية لمجموعات أكبر عددا (حوالي 20 طالبا). وبعد انتهاء المقرر؛ فإن عدد الطلاب الذين أبدوا

أو وافقوا بقوة على مقولة: إن التفاعل عبر الفضاء الإلكتروني ساعدهم في التعليم قد ارتفع من 44% إلى 81% (عدد الطلاب الذين استجابوا للمسح المبدئي (123)؛بينما استجاب (103) منهم للمسح النهائي).وإجابة على سؤال وجه لهم، حول أكثر التفاعلات على الفضاء الإلكتروني إفادة لهم في التعلم كانت إجابتهم أن مجموعات النقاش هي النشاط الذي حاز النصيب الأكبر من التعامل والتفاعل.

ولماذا أولى الطلاب تقديرا خاصا لكل من الفعل والتفاعل؟ لقد أدرك الطلاب القيمة الكبيرة للمشاركة في وجهات النظر، بتحفيزهم على السلوك النقدي. ولقد عبر أحد طلابنا عن شعور، بينهم، مشترك بالقول : إن الإجابة النقدية والتفاعليةعن سؤال [سئل بواسطة طالب آخر]: تطلب الكثير من البحث والتفكير. وهذا يمثل قيمة كبيرة في التمكن من كتابة مقال ما (طالب A ,2008). ولقد قدَّر الطلاب قيمة المشاركة في المجهود المبذول، وزادوا على ذلك إعلاء القدرة على إبداع أفكار جديدة، من خلال المشاركة في مجموعات النقاش. وجاءت مستويات التفاعل أدنى بكثير، في تدريس نفس المقرر - والذي جرى تدريسه في عام 2009- بدون النفاذ على الخط المباشر. ويرجع ذلك –جزئيا- إلى الحقيقة الخاصة بأن أوقات المناقشة (المتاحة) اقتصرت على حجرات الدراسة، في حين أن طلاب 2008 قدروا إمكانية اختيار الوقت والمكان الملائمين لهم؛ للتفاعلات على "الانترنت". إن المستوى العالي من التفاعل في المناقشات على الخط المباشر، لم يكن مجرد تيسير أو تحقيق راحة؛ ذلك أن هناك ثقافة التفاعل على "الإنترنت" والتي من خلالها يمكن للمدرس أن "ينقر" على لوحة المفاتيح، تعبيرا عن الرغبة للدخول على الفضاء "الإلكتروني" من أجل القراءة والتفاعل أو الاستجابة لتساؤل أو استفسار،ليس فقط ليترك الشخص بصمته، وإنما ليتصل بالأخرين أو "يكتب على صفحاتهم الخاصة" بلغة "الفيسبوك". وتأتي المقارنات خير شاهد. ذلك أن 72% من الطلاب الذين درسوا في الفصل الدرامي في عام 2008؛ استخدموا وسائط الاتصال على الخط المباشر مثل: "البريد الإلكتروني"، و"الويكيز"، والدردشة، والمدونات، مرة على الأقل في اليوم، وأن 82% منهم قد سجل أو أنشأ حسابا في كل من "الفيسبوك"، و"بيبو" (Bebo)، وأشكال أخرى من وسائل التواصل الاجتماعي.

ولقد أسفر وجه التأمل النقدي، الذي يعمم الطلاب من خلاله فكرهم، عبر جموع كبيرة، حول ما تعلموه وجربوه في مجموعتهم الصغيرة، عن تفاعلات عالية المستوى، بأعلى جودة. وجاءت كثير من الاستجابات في أحجام كبيرة وشاملة: مصحوبة بتحليل وجهات نظر عديدة، وجاءت صياغة نتائجها في عبارات ساطعة الوضوح.

وفي المقابل: فإن هذه النوعية ذات العزم والوعي، الذي يظهره هؤلاء الطلاب في مناقشاتهم على الفضاء "الإلكتروني" تواجه بنقيض من السلبيات التي يوصم بها عالم الخط المباشر على أنه مضاد للتحليل.وفي الحقيقة فإنه يمكن للمرء أن يبني على رغبات الطلاب في الاستجابة أو التفاعل على الخط المباشر إيجابيا، فيقف على رؤى تحليلية تتيحها "الويب" مما يساعد الطلاب على إرساء عناصر صيغة من التلقيم العائد [الانطباعات المستقبلية]. ولقد تضمن تطبيق المقرر في عام 2010 أداتين لتحليل النصوص على "الإنترنت" هما:

Helen Sword's Wasteline Test و The Wordle (http://www.wordle.net) (http://www.writerdiet.ac.nz/wasteline.html) استجاب الطلاب فيهما لتحليلات بعضهم مع البعض،محاولين تحسين كتاباتهم ومستخدمين *التلقيم* العائد، وأخيرا قاموا بالتعليق على أعمال نظرائهم. وهناك خطوة جديدة أخرى، تم تقديمها في مقرر 2010، المشار إليها آنفا، هي مراجعة النظراء أو الأقران للمقالات النهائية للطلاب

باستخدام نظام مراجعة النظراء على "الإنترنت" "Aropa" (http://aropa.ec.aukland.ac.nz/src/aropa.php) ولقد بلغ متوسط تقديرات الطلاب الدارسين لمقرر عام 2010 في المقالات النهائية 81.63% (-A) مما يعني تحسنا ملحوظا؛ مقارنة بمقرر عام 2008 حيث بلغ 74.08% (B). وهذا يرجع إلى تحسن قدرات هؤلاء الطلاب في تمثيل وجهات نظر متعددة، وهو ما يعتبر عنصرا، له أهميته في عملية التفكير النقدي.

استخدام وجود الفضاء الإلكتروني- لإنعاش التأمل المتفاعل خلال الكتابة الإبداعية

هناك مقرر بعنوان "الكتابة والجمهور المُستقبل" تبثه كله على "الإنترنت" -للعام التالي- جامعة "وايكاتو" Waikato (عدد الطلاب المسجلين فيه، حوالي 45طالبا).

إن مقررا يتضمن الكتابة الإبداعية، يزودنا بمثال جيد عن كيف يمكن للوعي المتزايد للطلاب، بحضورهم على مواقع التواصل الاجتماعي، أن ينّموا تفكيرهم وتأملهم النقدي. فمقرر يدرس بالكامل على الإنترنت يبث، محتوى جماعات نقاش غير متزامن؛ يسمح للمعلم بتعزيز ذلك النوع من القراءة الناقدة، التي تقع في منطقة القلب بالنسبة للكاتب النقدي الفعال؛ بما يحقق معظم المستوى الأساس. وإذا تذكرنا أن المقرر بالكامل يدار من خلال القراءة والكتابة، فإنه بالضرورة يؤدي إلى تحسين المهارات في كل من العمليتين؛ حيث أن كلا من المعلم والطلاب، عليهم أن يبتكروا الوسائل التي تساعد على فهم ما يبثونه جهدا، أو على الأقل، فهمه بشكل كافٍ في غياب كل من الإشارات الصوتية والبصرية. إن عليهم أن يصبحوا قراء أكثر حساسية أو تذوقا، وهو جانب مهم من التفكير النقدي (Weinstein 2000).

وعلاوة على ذلك فإن النفاذ على الفضاء "الإلكتروني" يعطي الإحساس الدافق للجمهور في تفاعلاتهم؛ مما يعني أنهم عليهم أن يفكروا في تكييف أنفسهم في علاقاتهم بالآخرين، كما يفعلون في وسائل التواصل الاجتماعي، مثل "الفيسبوك". ويدلل على ذلك، شهادة أحد معلمي مقرر "الكتابة وجمهور المستقبلين" إن نشاط الكتابة أصبح جزءا من حياتهم الدراسية، وأن الكيفية التي يقدمون بها أنفسهم أصبحت أمرا يحظى عندهم بدرجة عالية من الأهمية". إن القدرة على تقديم النفس للجمهور أمر جوهري، لأي مقرر دراسي، يقوم بتنمية مهارات الاتصال بواسطة الكتابة، إلا أنه يتطلب -على الأغلب- تخطي عقبة عدم فهم الطلاب لكيفية القيام بهذا عمليا. إن هذه المهمة، وفقا لقول أحد المعلمين: "إنما هي قفزة حقيقية يخوضها الطلاب؛ كي ينطلقوا إلى ما بعد مرحلة الكتابة، كنشاط خاص. فإذا كان لدى أحدهم الرغبة في أن يصبح كاتبا مبدعا محترفا، فإن عليه تخطي ذلك الحاجز بين الكتابة الخاصة وبين أن يقول في الواقع "أنا حقيقة كاتب وأود أن أنضح بما أكتب على الملأ".

ويستخدم المقرر وسائل التفاعل المألوفة أو الميسرة في الفضاء "الإلكتروني" لتخطي هذه العقبة. وينخرط الطلاب في نشاطين أساسيين غير مستساغين أو غير مألوفين -على الإطلاق- لدى طلاب المرحلة الجامعية أولهما: اعتبار أن التمرس في الكتابة عملية وئيدة النمو، تتضمن حلقات أو مراحل من التأمل الذاتي، *والتلقيم العائد* من الآخرين، والرد عليه بتلقيم عائد بناء. وهم في ذلك يؤدون العمليتين بالاعتماد على، واجهات وأنماط معروفة من وسائل التفاعل على الإنترنت مثل: المدونات لتبادل الأفكار؛ والمحادثات المبرمجة لتنمية الأفكار والتلقيم العائد؛ والمنتديات التي تعقد لمجموعات كبيرة للعرض والتقييم. علاوة على ذلك فإن المقرر الدراسي ينبني على لعب أدوار مألوفة لكثير من الطلاب، من خلال تفاعلاتهم على "الإنترنت"؛ خصوصا أدوار القارئ والمعلق. ويطلب من الطلاب بالأساس، أن يشكلوا *التلقيم* العائد لأقرانهم بثبات كقراء، لا ككتاب. إن السؤال الذي يستثير الانتقادية، التي تساعد الطلاب في تسليط الضوء على كتاباتهم هو: هل يستغل الكاتب السياق بأقصى ما يمكنه لتعزيز المنطق الذي تصدر عنه أفعال الشخصيات؟ كيف يتماشى المشهد مع الوقت الذي يحدث فيه؟ أما السؤال الذي يعد أكثر جوهرية فهو الكيفية التي ينتقل بها الانطباع من الشخص الأول إلى الشخص الثالث فتتيح للكاتب أن يتخلص من الدائرة القريبة (أي التوجه إلى المحلية) إلى أرضية جماهيرية أوسع خلال مسار القصة أو الرواية؟ وبعد ورشة العمل -شبه الخاصة هذه- يتبنى المقرر صفحة كتابة إبداعية على "الإنترنت" توفر منصة عامة (مفتوحة) للعرض والتقليم العائد.

ويوظف المقرر الدراسي الطبيعة غير الفورية، لبيئة الاتصال "بالإنترنت" اللاامتزامن، كسمة إيجابية: لدعم تدريس "النقد المتأني" والتي هي أساس في عملية تنمية تكوين وبناء الكاتب المحترف المبدع. وقد ساعدت العملية اللاتزامنية، التي هيأت الفرصة للطلاب للعودة إلى الوراء، والانسلاخ من التعبير الذاتي الساذج: "أحب كذا وأكره كذا" إلى النظر بإمعان في عملية الاتصال المتضمنة في الكتابة. ومن هنا انطلق الطلاب من مراحل نموهم الوئيدة إلى مرحلة عالية النضج: لقد أصبح لديهم الأفق النقدي لأنفسهم ككتاب، وهو ما لم يكن لهم أن يصلوا إليه بمفردهم.

مراجعة الكتابة وإعادتها: بناء المعرفة العلمية وإتاحتها للنقد على الإنترنت:

لقد أمدتنا مقررات المسارد(*) المبثوثة من خلال "الويكي" بوسائل فعالة، تمكن الطلاب من فهم وتأمل محتوى أي تخصص جديد. كما يبدؤون في تكوين فكرتهم عن طبيعة المعرفة المتضمنة فيه.وقد استخدمت المسارد على الخط المباشر في المجال الصحي بكثافة؛ حيث قام خمسون طالبا في مقرر بالسنة الأولى الجامعية في جامعة "أوكلاند" عام 2011م، بتكليف كان على الطلاب أن يقوموا فيه بجمع المصطلحات بأنفسهم، وساعدهم ذلك على الوصول إلى مصطلحات خاصة بمفاهيم متخصصة، مما تعرضوا له في المحاضرات أو مواد متعلقة بالمقرر الجاري تدريسه. إن مقرر "الويكيز" هذا يقوم إلى حد كبير على سلوك معلن "مشهود" في التفاعل عبر وسائط التواصل الاجتماعي: إن الرغبة في أن تبحر بمفهوم ما أو فكرة معينة؛ يمكن أن تضمن بها مراجعة تأليفة أو تعاونية موسعة، ومن ثم إعادة النظر فيما تمت كتابته وتحريره من جديد (Bruce and Payton 1990; Doering 2007). وفضلا عن ذلك،فإن التدريب على المسارد "glossaries"، في فصول دراسة الصحة يفضي إلى ثراء في المصادر، التي يعثر عليها الطلاب في الفضاء "الإلكتروني". وهي مصادر غنية بأكثر من منظور أو وجه، لكل مصطلح، في كل مسرد. وقد بلغت أربعة أوجه لكل مصطلح أو مفهوم. وكل مصطلح تم الاطلاع عليه ثلاثا وأربعين مرة في المتوسط. وتتفاوت مرات المشاهدة أو الاطلاع من ثمان مرات إلى مائة وتسع وأربعين مرة (ورقم المائة وتسع وأربعين مرة، حققه تعريف مصطلح الاكتئاب، والذي لحقت به مناقشات حية). وقد كان المسرد أداة مفيدة للطلاب في محاولاتهم وضع تعريف لكلمات لا تُمثّل عادة في محادثاتهم اليومية. أما الملصقات، فكانت تلقائية في الغالب؛ حيث جاءت خليطا من المصطلحات الطبية العامية. ثم تبعتها محاولات تدريجية للأسلوب الأكثر تواؤما في ملابسته للمفاهيم التي تكونت لديهم في مجال التخصص.

(*) المسارد: جمع مسرد، وهو قائمة بالمصطلحات الخاصة بمجال متخصص ما، بترتيب منهجي عادة يراعي الربط "موضوعيا" بين هذه المصطلحات مع مراعاة سهولة الوصول إليها.(المترجمون)

والواقع أن "الويكي" شجعت التعلم التعاوني المتآلف في صور متعددة. فبعض الطلاب كانوا يختبرون تعلمهم بطرح الأسئلة، وبعضهم كان يشارك فيما تعلمه من خلال تبادل التعليقات والإشارات المرجعية [أي بيانات حول مصادر المعلومات] في حين أن الآخرين اكتفوا بمجرد الملاحظة والتعلم، دون أن يسهموا بمداخلات في المحادثة. وكما هو الحال في حلقات مناقشات الموسيقى على الإنترنت، فإن الطلاب أبدوا تقديرهم الكبير للمشاركة في وجهات نظر متعددة. وعبّر أحد الطلاب في المجال الصحي عن انطباعه قائلا: لقد أحببت ذلك الجانب من تكليف مسرد الصحة، الذي يجعل بإمكاننا الاطلاع على كتابات كافة الطلاب الآخرين، ومعرفة القضايا التي كانوا يتناولونها، والطريقة التي اتبعوها في كتابة تكليفاتهم، وأعتقد أن ذلك كان عاملا مساعدا لي في الكتابة فيما بعد. ذلك أنني تحققت أن لدي إمكانية أن أضيف -إلى شروحي وتفسيراتي- إجراء نوع "ما" من المقارنة مع أعمال الآخرين (Student A,2011). ووصل الأمر في أفضل الحالات إلى اتساع أفق الطلاب أنفسهم: مظهرين مستوى مرتفعا من تأمل الذات. وعلى سبيل المثال فقد لاحظ طالب "صحة" آخر "أن إدخال مصطلح في مسرد حول موضوع ما، غريب عليّ، وقد شكل بالنسبة لي تحديا ما، دفعني إلى أن أبحث حوله، وأربط بين المصطلحات بدقة أكثر: مما وسع في معارفي. وقد عززت كتابة التعليقات الخاصة بالمسرد من ذلك" (Student B, 2011).



شكل 1/29 مواقع التواصل الاجتماعي، وعملية التفكير النقدي.

الاستنتاج: استغلال مواقع التواصل الاجتماعي في التفكير النقدي

لقد أظهرت دراسات الحالة السابق عرضها، أن مواقع التواصل الاجتماعي بعيدة عن إعاقة التفكير النقدي، بل إنه يمكن استخدامها لتعزيزه. ويعرض المخطط رقم 1/29 ملخصا لما يمكن تعلمه من ذلك. فالاتجاهات المؤكدة لدى الطلاب لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي (المربع الأول من الممكن أن تتحول إلى غايات تعليمية لتشجيع السلوكيات ذات الأساس الاجتماعي، وذات الصلة بعملية التفكير النقدي من خلال: الرغبة في التجوال بين الأفكار على الخط المباشر، والاستمتاع بالحضور على "الإنترنت"، والقدرة على تقييم الذات، والانفتاح على وجهات نظر متعددة. والأمر المهم هنا على وجه الخصوص، هو الرغبة في الترابط (المقصود في هذا السياق: الاتصال من خلال "الإنترنت" ببعضهم البعض، وكذلك بمجتمعها الأوسع) والذي يقود ببساطة إلى التآلف، الذي يعد بدوره حافزا له أهمية جوهرية لطلاب اليوم. إن الترابط يقع في موقع القلب من مهام وسائط التواصل الاجتماعي التعليمية، التي صممت بعناية؛ بحيث تجري في سلسلة خطوات متتالية (Bruce and Payton 1990). بينما يمكن اعتبار مربع "الاتجاهات" نقطة انطلاق لتصميم تلك المهام، فإن الخطوة الأولى عند التطبيق ستكون -دوما- هي اكتشاف أوجه استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من جانب، واستكشاف اتجاهات مجموعة طلاب التعلم بخاصة؛ من جانب آخر.

ويأخذنا هذا المخطط إلى طبيعة عملية التفكير النقدي مع التأكيد على الأفعال والتفاعلات (المربع الأوسط)، التي تأخذ بأيدي الطلاب من دائرتهم المتواضعة إلى الإبحار بأفكارهم، والجمع بين وجهات نظر، وإصدار الأحكام على الأدلة، والعودة للوراء: لتأمل ما مضى ومراجعته. ويتبع ذلك تقديم تعليقات ونصائح للمعلمين الذين يضعون تصميم سلسلة التكليفات المتتابعة، لتشجيع أنشطتهم والأخذ بهم إلى التفكير النقدي.

إن الإبحار في المسرد، وكذلك الواجبات المتآلفة على الخط المباشر؛ يمكن، أن تمثل دفعة للطلاب لاستكشاف محتوى شاسع، حيث يتنقلون بين قراءات رسمية، ومدونات شبه رسمية، ومواقع على الإنترنت للمعجبين والمشجعين، وكتابات أقرانهم (Doering 2007). وهنا يتمتع الطلاب بدرجة عالية من الحرية في عالمهم الترفيهي على

"الإنترنت". أما عندما يجيء الدور على العمل على "الإنترنت" في مجال موضوعي متخصص فإن الطلاب، يجدون أنفسهم أمام مساحة واسعة من الاختيارات توقعهم في الحيرة. ومن هنا فإنه من الضروري، دعمهم في عملية إمعان التفكير ونقد المصادر، التي يستخدمونها، -على سبيل المثال- لوضع مخطط بناء لطرح الأسئلة مع إذكاء للمناقشة. وفي الوضع المثالي، فإن تكليفات مسرد "الويكي" يتم من خلال مزيج من مصطلحات الطالب والمعلم، وتوفير روابط مفتوحة بين مصطلحات المدرسين المستخدمة في المجالات المتخصصة في الفصل، وبين المصطلحات المتجددة للمسرد.

تقمص الأدوار. عند مساعدة الطلاب في التحول من التعبير المتحيز والآراء المرسلة، إلى تأمل راق ونقدي عالي المستوى، وكتابة مسؤولة، فقد ثبت أنه من الأفضل كثيرا إتاحة الفرصة لهم لتقمص دور المدرس (مثل تسجيل التعليقات الجادة، ومهام مراجعة الأقران على "الإنترنت"). وهذا من شأنه أن يدعمهم معنويا وهم يرنون إلى رفع صوت أكثر أكاديمية على المستوى العام(Bernard, Lan, To, Paron, and Lai 2009).وكما يلاحظ "جاريسون وآخرون (Garrison et al. 1999)" فإن سبل التعلم المتفاعل تتضمن حضورا اجتماعيا، وحضورا معرفيا، وحضور دور المدرس. وهذا التعلم المتفاعل، يمكن أداؤه من جانب الطلاب مع تزويدهم بنموذج إطار العمل الجيد. إن مساعدة الطلاب في تنمية دورهم التدريسي من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، يخفف من المشكلة، التي -غالبا- ما يشار إليها حيث يقاوم الطلاب المزج بين الفضاءات الاجتماعية وقرينتها التعليمية. والحقيقة أن الطلاب في حاجة لأن يكون بإمكانهم تقييم "ما" يقومون به في مواقع التواصل الاجتماعي، وما دواعي الاستمرار فيه.وعندما تتوافر أدوار تعليمية واضحة المعالم وبناءة (إنتاجية)، جديرة بالتجربة، وتكون عوائد التعليم مشروحة وظاهرة للعيان؛ فإنهم حينئذ سيفهمون الفوائد العائدة عليهم من العبور إلى مناخ التوافق الاجتماعي-التعليمي وسيقدرون قيمة التآلف والمرونة والمستويات الجديدة من التبصرات أو الرؤى الثاقبة (McDonald 2008).

التوليف بين الآراء المتعددة: إن "دردشة" محتوى المقرر الدراسي على "الإنترنت" يمكن أن تتحول إلى نص مكتوب، وفقا لما يراه "وارنوك (Warnock (2009, 68-93". إذ

تعد الكتابة، بعد مراجعتها وإدخال التعديلات عليها، صورة من صور التعلم (Richardson 2003). وإن الكتابات حول مسارد الويكي والاستجابة لها على "الإنترنت" في إطار مصطلحاتها (أي الويكي) تعد نافذة مثالية للإفصاح والتعبير وبناء معرفة دقيقة متخصصة، كما أنها تمثل خطوة أولى نحو جعل الطلاب يتأملون ويمحصون محتوى المقرر المتخصص نقديا، و هو ما تتيحه مسارد المصطلحات، التي تتسع لوجهات نظر متعددة الأوجه والمحققة للمنفعة (Drickinck-Holmfeld and Lorensten 2003) والتي تشجع الطلاب على النظر إلى المعرفة: على أنها إنشائية "ديناميكية" وقابلة للنقاش والتفنيد؛ بدلا من النظر إليها على أنها كيان مادي جامد.

التأمل الذاتي: أن التأمل الذاتي والإحساس بمسؤولية الفرد تجاه التعلم، من الممكن تحقيقهما بتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة، وتطوير معاييرهم؛ لتقييم البيانات، والتأمل في عمليات طرحهم لاستفساراتهم وقيامهم بالإسهام في بناء المعرفة. وهذا على الأرجح لب عملية التفكير النقدي؛ وهو ما من شأنه أن يستحثهم على استمرار العملية؛ بتشجيع الطلاب على رؤية ما لديهم فيه - أي التفكير النقدي- من فوائد.

وبإيجاز فإن عملية تصميم التكليفات؛ لتحسين وتوسيع دائرة التفكير النقدي للطالب، من الممكن أن تكون شاسعة التنوع ومصممة؛ لتتيح التعلم المتآلف، مثل الذي يحدث بالفعل، مع أنه عادة ما يكون في عوالم الطلاب على "الإنترنت". ومن الممكن أن يبدو هذا بتقدير "ما" فعالا؛ لكن على الجانب الأخر فإن عملية تخصيص، ولو وحدة من مقرر دراسي واحد، في إطار مواقع التواصل الاجتماعي قد ينظر إليه على أنه تضييع مسرف للوقت. على أي حال فإن النصائح التالية، من الممكن أن تساعد في تعزيز كفاءة التدريس في هذا المناخ:

البحث عن أساس المشكلة: لا ينبغي أن يضع استخدام التقنية، عائقا جديدا أمام تعلم الطالب. وهنا يجب اختيار المنصات السريعة، المخاطبة للحدس، والمستقرة: الراسخة والمستديمة والجديرة بالثقة من أجل تحقيق أفضل إفادة.

استفد من مراجعات الأقران: جمّع أدوات وفنيات (تكنيكات) "الإنترنت" التي تتضمن مراجعات الأقران وتلقيمهم العائد؛ مع توجيه الانتباه الملائم لمعايير التقييم راجع مثلا: (Hamer, Kelll, and Spence2007).

تعرف على طلابك: قم بعمل مسح في بداية المقرر الدراسي؛ لاستكشاف أكثر مواقع التواصل الاجتماعي استخداما وفهما، من قبل عينة من الطلاب.

تعرف على معظم ممارسات التدريس التي تم شرحها في المقال، والتي انبثقت من بين مجالات متخصصة مختلفة؛ لذلك من الممكن للمرء أن يستفيد من ممارسات الآخرين الأكثر كفاءة وفعالية، ومن التعاون المتآلف في بحوث حول التدريس لتطوير أنواع جديدة من تعليم التفكير النقدي.

اعتراف بالفضل

أود أن أعبر عن شكري لكل من Adam Blake and Barbra Grant على تقديمهم النصح وتوفير المصادر لهذا الفصل ومساعد البحث Aleisha Ward والمعلمون Karen Day, Jan Piditch, and Tom McFadden على مشاركتهم بتبصرات ثاقبة حول التدريس. ولقد تم تمويل البحث في هذا الفصل من خلال Fulbright New Zealand Alumni Association alumni-initiated project grant.

المصادر

Anderson, B., and Simpson, M. 1998. "Learning and Teaching at a Distance: A Social Affair," Computers in NZ Schools 10 (1): 17–23.

Anderson, T. 2008. "Towards a Theory of Online Learning." In Theory and Practice of Online Learning, edited by T. Anderson. Edmonton, AB: AU Press.

Andone, D. M., Dron, J., Pemberton, L., and Boyne, C. W. 2007. "E-Learning Environments for Digitally-Minded Students." Journal of Interactive Learning Research 18 (1): 41–53.

Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., and Lai, S.-L. 2009. "Measuring Self-Regulation in Online and Blended Learning Environments." Internet and Higher Education 12 (1): 1–6.

Barnett, R. 1997. Higher Education: A Critical Business. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Bennett, S., Maton, K., and Kervin, L. 2008. "The 'Digital Natives' Debate: A Critical Review of the Evidence." British Journal of Educational Technology 39 (5): 775–786.

Brookfield, S. 2006. The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass.

Bruce, B., and Payton, J. K. 1990. "A New Writing Environment and an Old Culture: A Situated Evaluation of Computer Networking to Teach Writing." Interactive Learning Environments 1 (3): 171–191.

Curtis, D. D., and Lawson, M. J. 2001. "Exploring Collaborative Online Learning." Journal of Asynchronous Learning Networks 5 (1): 21–34.

Dirckinck-Holmfeld, L., and Lorentsen, A. 2003. "Transforming University Practice through ICT—Integrated Perspectives on Organizational, Technological, and Pedagogical Change." Interactive Learning Environments 11 (2): 91–110.

Doering, A. 2007. "Adventure Learning: Situating Learning in an Authentic Context." Innovate: Journal of Online Education 3 (6).

Edmundson, M. 2008. Dwelling in Possibilities. The Chronicle of Higher Education, March 14.

Erickson, R. 1999. Schubert's Vienna. Vienna: Lehner.

Flottemesch, K. 2001. "Building Effective Interactions in Distance Education: A Review of the Literature." In The 2001/2002 ASTD Distance Learning Yearbook, edited by K. Mantyla and J. A. Woods. London: McGraw-Hill. 46–61.

Gabriel, M. A. 2004. "Learning Together: Exploring Group Interactions Online." Journal of Distance Education 19 (1): 54–72.

Garrison, D. R. 1993. "A Cognitive Constructivist View of Distance Education: An Analysis of Teaching-Learning Assumptions." Distance Education 14 (2): 199–211.

Garrison, D. R., Anderson, T., and Archer, W. 1999. "Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education." The Internet and Higher Education 2 (2): 87–105.

Gonzales, C. 2010. "What Do University Teachers Think Elearning Is Good for in Their Teaching?" Studies in Higher Education 35 (1): 61–78.

Graham, C. R., and Misanchuk, M. 2004. "Computer-Mediated Learning Groups: Benefits and Challenges to Using Groupwork in Online Learning Environments "

In Online Collaborative Learning: Theory and Practice, edited by T. S. Roberts. London: Information Science. 181–202.

Hamer, J., Kell, C., and Spence, F. 2007. "Peer Assessment Using Aropä." Australian Computer Society. http://www.cs.auckland.ac.nz/~j-hamer/peer-assessment-using- Aropa.pdf.

Hannon, J. 2009. "Breaking Down Online Teaching: Innovation and Resistance." Australasian Journal of Educational Technology 25 (1): 14–29.

Haynes, D. 2002. "The Social Dimensions of On-Line Learning: Perceptions, Theories, and Practical Responses." Paper presented at the Distance Education Association of New Zealand Conference, Wellington, New Zealand, April 10–12.

Helsper, E. J., and Eynon, R. 2009. "Digital Natives: Where Is the Evidence?" British Educational Research Journal 36 (3): 503–520.

Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J., and Marra, R. M. 2002. Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective. 2nd ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.

Kaplan, A. M., and Haenlein, M. 2010. "Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media." Business Horizons 53 (1): 59–68.

Kek, M. Y. C. A., and Huijser, H. 2011. "The Power of Problem Based Learning in Developing Critical Thinking Skills: Preparing Students for Tomorrow's Digital Futures in Today's Classrooms." Higher Education Research & Development 30 (3): 329–341.

Le Guin, E. 2006. Boccherini's Body. Berkeley: University of California Press.

McDonald, A. 2008. "Facebook in the Classroom: Integration of Online and Classroom Debates into Courses." http://akoaotearoa.ac.nz/download/ng/file/ group-3300/facebook-in-the-classroom-integration-of-online-and-classroom-debates-into-courses.pdf.

Ng, P. Y., Goi, C. L., and Gribble, S. J. 2008. "Adaptation of Google Group for Online Teaching and Learning." In HERDSA 2008: Engaging Communities. Milperra, NSW: HERDSA.

November, N. R., and Day, K. 2012. "Using Undergraduates' Digital Literacy Skills to Improve Their Discipline-Specific Writing: A Dialogue." International Journal of the Scholarship of Teaching and Learning 6 (2): Article 5.

Oblinger, D., and Oblinger, J. 2005. Educating the Net Generation. Edited by D. Oblinger and J. Oblinger. Louisville, CO: Educause.

Perkins, D., Jay, E., and Tishman, S. 1993. "Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking." Merrill-Palmer Quarterly 39 (1): 1–21.

Richardson, L. 2003. "Writing: A Method of Inquiry." In Collecting and Interpreting Qualitative Materials, edited by N. K. Denzin and Y. S Lincoln. Thousand Oaks: Sage. 499–541.

Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., and Witty, J. V. 2010. "Findings on Facebook in Higher Education: A Comparison of College Faculty and Student Uses and Perceptions of Social Networking Sites." Internet and Higher Education 13: 134–140.

Salmon, G. 2000. E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online. London: Kogan Page.

Salmon, G. 2002. E-Tivities: The Key to Active Online Learning. London: Kogan Page.

Stahl, G., Koschmann, T., and Suthers, D. 2006. Computer-Supported Collaborative Learning: An Historical Perspective. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tapscott, R. 1998. Growing up Digital: The Rise of the Net Generation. New York: McGraw-Hill.

Teo, T. 2013. "An Initial Development and Validation of a Digital Natives Assessment Scale (DNAS)." Computers & Education 67: 51–57.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Warnock, S. 2009. Teaching Writing Online: How and Why. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Wass, R., Harland, T., and Mercer, A. 2011. "Scaffolding Critical Thinking in the Zone of Proximal Development." Higher Education Research & Development 30 (3): 317–328.

Weinstein, M. 2000. "A Framework for Critical Thinking." High School Magazine 7: 40–43.

Wenger, E. C., McDermott, R., and Snyder, W. C. 2002. Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Yearsley, D. 2012. Bach's Feet: The Organ Pedals in European Culture. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

الباب السابع

الآفاق الاجتماعية للتفكير النقدي

أن يكون المرء صاحب فكر نقدي، فذلك يعني أن يوجه نقدا لشيء ما. وعندما نبدأ التفكير حول التفكير النقدي، فإننا ينبغي أن نوجه انتباهنا إلى الافتراضات أو الحجج أو الأدلة. وكان النظر فيما مضى إلى التفكير النقدي يتركز على استحضاره للمحتوى المنطقي وعلى قوة الحجج، وكذلك قوة الافتراضات. ثم لوحظ بعد ذلك أن الغالب الأعم فيما يحدث على أرض الواقع أن التفكير النقدي يوجه إلى الأوضاع السياسية والاقتصادية أو النظم الاجتماعية. ومن هنا فإن هذه الملاحظة تفتح واسعا الفضاء الذي يتم فيه إعمال التفكير النقدي.

وفي المقابل يوجد هناك تطور أبعد من ذلك، ومنعطف أساسي في هذه القصة. فهناك تيار مطرد لثقافة فلسفية واجتماعية انتهت إلى المكنون الاجتماعي للفكر. فالفكر لا ينشأ في الفراغ، ولكنه يأتي حصيلة اهتمامات، وآفاق، وبنى مثقلة بالسلطة. وعلاوة على ذلك يصر أصحاب النزعات الفكرية الماركسية، ومدرسة فرانكفورت للنظرية النقدية، والتحرريين في أمريكا الجنوبية (مثل: فريري Friere) على أنه ليس من النادر أن تفسد الاهتمامات الاجتماعية التفكير وتلونه وتضفي عليه التحيز المسبق.

إن حقيقة مفهوم الأيديولوجية في نهاية الأمر يدل على تكوين مركب، للنظرة إلى العالم، لها ارتباط نسقي مع مصالح المجتمع، ولها نظراتها القيمة والثاقبة إنها ليست خاطئة في كل الأحوال. ومع ذلك فالثغرة المفتاحية الكامنة فيها، أنها في أفضل أحوالها، نظرة جزئية حيال العالم. تلك النظرة لا تتوقف عن كونها جزئية وإنما تتجاوز ذلك فترجح مصالح بعينها نابعة من الغرور بالقوة.

وقد أخذت أدبيات [الإنتاج الفكري في] التفكير النقدي تنحو إزاء احتواء مثل هذه الرؤى الاجتماعية. وسارت على دربها الرؤى التربوية (التعليمية). ولما كانت الأفكار غالبا ما تتحور، إلى مدى بعيد، بسياقها وأصولها الاجتماعية، فلا مفر للتعليم العالي، على وجه الخصوص من التواؤم في رسالته مع التيار الغالب. وهنا تبدو لنا العلاقة بين الشروع المبكر للتنوير (الغربي)، الذي ذهب إلى أن الإنسانية يمكنها من خلال إعمال العقل، أن تصل إلى إجراء للتحرر من انغلاقها النفسي (أو بعبارة أدق انغلاقها الاجتماعي) المعطل للعقل. والآن فإنه بناء على هذا الأفق الأكثر انفتاحا للتفكير النقدي، فقد أصبح من المحتم على التعليم العالي، أن يأخذ على عاتقه مسؤولية تمكين الطالب ألا ينظر فحسب،وإنما يفطن إلى السبل التي تتخذها الأفكار المشتبه بوضوح في نقائها وموضوعيتها، بل وفسادها. ومن هنا فإن التعليم العالي لديه فرصة سانحة لتبني الجانب النقدي للمجتمع، حتى يتمكن الطلاب من كسب قدر من الحرية (وهو في الحقيقة تحرر) من انغلاق النظر، وإلا فإنهم معرضون لاستمرارالعبودية. ولعل المصطلح المفتاحي لهذه المدرسة الفكرية هو لفظ "تحرر emancipation": فالآفاق النقدية يمكنها أن توفر للطلاب معايير تعينها على التحرر من النماذج ضيقة الأفق للتفكير التقليدي.

لقد كانت تلك لحظة فاصلة في التفكير النقدي باعتباره أداة تربوية.فالآن بدأت النقلة من الاهتمام بالنصوص وهي تعرض نفسها على الصفحات، إلى النظر في الظروف الاجتماعية التي ولدت فيها النصوص -أيا كان الشكل الذي احتواها. وانطلاقا من هذه النظرة فإنه كي يكون الإنسان صاحب فكر نقدي بحق؛ فإن عليه أن يوجه نقده للمواقف التي انبثقت منها وجهات النظر والمعتقدات الراسخة على نطاق المجتمع، ويعد هذا أقرب إلى الانقلاب على النظرة المهيمنة إزاء التفكير النقدي باعتباره توعية داخلية تركز اهتمامها على نصوص الدراسة، إلى توعية للبيئة الخارجية توجه تركيزها نحو المواقف والبنى الاجتماعية. ومن الحتمي أن يطرق هذا التوجه الأخير باب المجال السياسي المعني أخلاقيا برعاية الديموقراطية، والمواطنة، وحقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية. وتبعا لذلك، فإن الفكر النقدي أصبح ذلك الفكر الذي يميط اللثام عن

الارتباطات بين بني قوى المعتقدات[المذاهب] المنهجية عبر المجتمع.

ولدى فصول هذا الباب مواقف مختلفة فيما يتعلق بهذه الباقة من وجهات النظر الخاصة بالتفكير النقدي. فالتفكير النقدي بالنسبة لكل من "فولمان Volman وتن دام Ten Dam" يهيء طريقة للمساعدة في دعم المواطنة لدى الطلاب. وبناء على ما طرحاه من مقترحات إزاء "النظريات البنائية الاجتماعية socio-constructive" فإنهما يفضلان "المنظور الثقافي الاجتماعي socio-cultural perspective". وهنا يكون التوجه المحوري منصبا على "الممارسات الاجتماعية social practices" التي تنبني على تشكيل "مجموعات طلاب التعلم communities of learners" على اعتبار أن هذه المشاركة أثبتت أنها "إيجابية على المستوى الشخصي." إن السياق الاجتماعي [في هذا النهج] لا يعني جماعات طلاب التعلم المشاركين في..... التآلف في المقام الأول، وإنما يعطي الأولوية للنشاط في حد ذاته" ويفترض أن يؤدي هذا النهج إلى دعم التفكير النقدي، لما يتم فيه من تزاوج أساسي بين ارتفاع مستوى الفرد وبين السياق الذي يعيش فيه. وهنا يؤكد التركيز على "القوة النقدية". فبناء روابط بين عملية التعلم والموقف أو المواقف الحالية والمستقبلية يمكن الطلاب من..... أن يطبقوا المعارف والمهارات التي اكتسبوها".(*)

أما الفصل الذي أعده كل من Blackie, Leibowitz, Nell, Malgas, Roschackie, and Young فيهدف أيضا إلى دعم المواطنة النقدية، لكنه يختلف تماما في منطلقه الذي يبدأ منه، ونعني به تحديدا مرحلة ما بعد النظام العنصري في جنوب أفريقية. وهنا يعرض المؤلفون للتعريف الذي توافقوا عليه فيما بينهم للمواطنة النقدية "المبنية على غرس مجموعة من القيم الإنسانية العامة التي لا خلاف عليها مثل: التسامح، والتنوع، وحقوق الإنسان، والديموقراطية..... والتطلع إلى مستقبل بالإمكان تحقيقه، مؤسس على العدالة الاجتماعية." وانطلاقا من هذا التعريف أعدوا دراسة، طبقوها على أعضاء هيئة التدريس في جامعة Stellinbosch التي كانت في وقت من الأوقات معقلا للعنصرية،

(*) المحذوفات في الفقرة المستشهد بها من صنع كاتب مقدمة الباب.(المترجمون)

وتم بذل مجهود كبير فيها لإدماجها في مجتمع متعدد الثقافات (نكتفي منها بذكر جهود نائب رئيس الجامعة الملهم الأستاذ "روسيل بوتمان Russel Botman" الذي وافته المنية فجأة منذ وقت قصير جدا). ولما كان المؤلفون يلاحظون أن مفهوم التفكير النقدي ما زال "مثيرا للجدل" وهو ما يتمثل على الأقل في الاختلاف حول تطبيقه في المجالات (المقررات) الدراسية، وذلك أمر مشاهد في نهج تعليمه للطلاب، وكذلك في مدى تحمل الجامعات لهذه المسؤولية. ومن جانب آخر يقر المؤلفون بوجود مشكلة تظل قائمة ألا وهي "الكيفية التي يمكن بها المعالجة النافعة لقضايا المواطنة النقدية [وبخاصة] في.... مقرر من مقررات العلوم، وما إذا كان المرء يرغب في ذلك حقا".

ويعد المصطلح الجامع "التربية النقدية critical pedagogy" الذي أتى لتمييز أشكال التعليم والتعلم الموجهة نحو الاهتمام بالسلوك الاجتماعي والنقدي، والتي تتبعها "كاودين Cowden" وسينج Singh في فصلهما. وقد انطلقا من فكر "فريري" للتوجه الواضح، نحو فكرة التفكير النقدي، باعتباره "ممارسة اجتماعية" حيث انتبها إلى أن عمليات أو أفعال التعلم منطوية في ذاتها على طابع سياسي". وقام الرجلان كذلك بتتبع فكرة التفكير النقدي وهي تنبثق عن كانط Kant وفكرته حول"البناء الذاتي الإيجابي للقضية المطروحة" ثم من خلال هيجل Hegel (ورؤيته لـ تنمية الوعي النقدي الذاتي) حيث يدرك المرء من خلاله أن "الأفكار الثابتة تفصح بنفسها عن عدم ثباتها" وصولا الى ديوي Dewey (حيث التربية أو التعليم في ارتباط بـ "الديموقراطية") وبعد ذلك يأتي "هابرماس Habermas" (وبخاصة فكرته عن "المهارة في التواصل") وأخيرا بارنيت Barnett (في فكرته عن "الكينونة النقدية" –أو الكائن النقدي). إن منظورهم للتربية النقدية، إذن ينطوي في القلب منه، على فكرة فحواها أن إبداع المعرفة، وشخصيات طلاب التعلم في ذاتهما إصلاح اجتماعي وأيديولوجي. وهذا يعني بالتبعية أنه لا مكان للإملاء، وإنما أن تكون هناك بلورة لـ "قضية تتطلب وعيا نقديا" من خلال عملية يشترك فيها المعلم والطالب يعلم كل واحد منهما الآخر على حد سواء.

أما الفصل الذي أعده "ستيفين بروكفيلد Stephen Brookfield" فإنه يأتي في ذات السياق، إلا أنه ينطوي على تعمق خاص. ويلحظ بروكفيلد أنه قد جانبه الصواب،

عندما توقع أن يقوم طلابه بالنظر الفاحص للذات علنا، دون أن يعد ،هو، نفسه لقبول النقد الصريح أمام طلابه، ومن ثم يقدم نموذجا يحتذي به، لذلك النوع من التفكير النقدي الذي ينبغي تشجيع الطلاب على ممارسته فيما بينهم. وهنا يستعيد بروكفيلد أمورا متنوعة، مما يعتبر مواقف شخصية للغاية ثم يخص جوانب معينة منها بالنقد، وكأنه يقوم باستجواب لذاته. وقد ينظر إلى هذا على أنه لا مشكلة فيه، لكن الأمر على العكس من ذلك، "فالمعلمون الذين يتقمصون الانتقادية [أو دور القابلية للنقد] عليهم أن يتوقعوا –على الأقل في مرحلة البداية- تقييما أقل استحسانا. ولعلنا نتوقع إلى جانب ما ذهب إليه بروكفيلد من أن هذه النتيجة تأتي من القلق الذي يساور بعض الطلاب من ترقب وقوعهم في الحرج الذي ربما يتأتى من الفحص التشريحي للذات (مثل ذلك النموذج الذي تقمصه أحد المعلمين الراغبين في الإفصاح عن الذات أي كما فعل بروكفيلد).

ويتخذ العمل الذي أعده كل من Szenes, Tilkartana, and Maton، إلى حد ما، موقفا خارج دائرة أعضاء الفريق الأخرين. فالمفهوم الرئيس الذي تبنوه، استقوه من نظرية الركائز التي طورها "ماتون Maton" خلال السنوات الأخيرة، وصولا إلى "الوزن الدلالي semantic gravity". ويشير الوزن الدلالي، في عجالة، إلى المدى الذي تصل إليه القيم المضافة في متوالية ما في تطابقها مع سياق معين (وبهذا تحقق وزنا دلاليا عاليا) أم أنها منفصلة تماما عنه. -وفي الحقيقة تكون ذات طابع نظري بحت- (ومن ثم تصل إلى مستوى أضعف في الوزن الدلالي). ويبين مؤلفو الفصل الكيفية التي يمكن أن نمثل بها بيانيا، تدفق مجموعة الإضافات تبعا لتجريديتها أو التزامها. ومن المرجح أن تشهد متوالية أفكار الطلاب ارتفاعا وانخفاضا في هذه الحالة. ويمضي بنا المؤلفون فيلاحظون أن عمليات التفكير النقدي لدى الطلاب، تعد من خلال البحوث الإمبريقية، عرضة لألا تكون مبنية كلية على السياق، وألا تصل إلى دائرة مستوى التعميم. ثم يخطون بعد ذلك خطوة أخرى، فيفترضون أنه يمكن أن يكون هناك أنماط مختلفة في هذا الصدد. وقد أدى الإجراء الذي أعلنوه إلى إحداث تحرك خارج صندوق الثنائية المزيفة "لإما التعميمية [أي مقرر في التفكير النقدي للجميع] أو التخصصية [أي أن يكون تعليم

التفكير النقدي مدمجا في تطبيق موضوعات المنهج] وذلك من خلال الكشف عن الخصائص[الإيجابية] العامة وكيفية التزود بها –على اختلافها- في سياق المجالات الدراسية [المقررة].

وإذا كان التوجه الاجتماعي واضحا في المثالين اللذين تم عرضهما في المقال الذي نحن بصدده –أي العمل الاجتماعي ودراسات إدارة الأعمال- فإن من الممكن القيام بجهد بناء، لتطبيق هذه المعالجة في المقررات، التي تعد أمثلة واضحة في نطاق التربية النقدية. ولكي تكون التربية النقدية فعالة، فإن من المفضل أن تكون قابلة لاستيعاب أي من الخصائص النمطية لأوزان المعاني؟ فهل التربية النقدية - والفصول الواردة في هذا الباب التي تعد عائلة من مآتي أو مقاربات للتعليم - تتوجه إلى دعم الأشكال العامة من تعليم الانتقادية أو الأشكال الأخرى المخصصة للسياق؟ [أي سياق المجالات أو المقررات المتخصصة] وحتى الآن فإن السؤال ما زال ينتظر الإجابة.

الفصل الثلاثون

قول كلمة الحق لأصحاب السلطة(*): التفكير النقدي في ضوء مبادئ النظرية النقدية

ستيفن بروكفيلد
Stephen Brookfield

المقدمة

إن صياغة مفاهيم التفكير النقدي، تحدد كيفية تدريسه. وتستند أبرز معالم خطاب التفكير النقدي إلى الفلسفة التحليلية والمنطق، والعلوم الطبيعية، والأفكار البراجماتية، والتحليل النفسي والطب النفسي، والنظرية النقدية. وإذا كانت مرجعيتك الفكرية والذهنية تنطلق من النهج الافتراضي المطبق للاستدلال القياسي، فإنك ستنظر إلى سلوكيات طلابك على أنها جميعا أمثلة للتفكير النقدي، ومن ثم ستختلف كثيرا، عن زميل لك، يرى التفكير النقدي كتحليل لألاعيب لغوية. ومع ذلك فأيا كان المجال الذي يدرّس فيه التفكير النقدي –بداية من الإحصاء وحتى اللاهوت، ومن الفيزياء إلى اللغة الرومانسية. فهناك قاسم ذهني مشترك بين مختلف المجالات يتعلق بالتفكير النقدي. إنه يتمحور حول فكرة جعل الطلاب يفكرون - نقديا- حول تمكينهم، من النظر في

(*) فحوى هذه الدراسة تدور حول السلطان، على أنه سلطان العلم أو الفكر، وربما كان ابن القيم – رحمه الله – ممن فطنو مبكرا لهذا المفهوم حيث يقول: "...ان سلطان العلم أعظم من سلطان اليد، ولهذا ينقاد الناس للحجة ما لا ينقادون لليد، فان الحجة تنقاد لها القلوب، واما اليد فانما ينقاد لها (البدن) فالحجة تأسر القلب وتقوده، والحجة أيضا ناصرة نفسها، ظاهرة على الباطل، قاهرة له.. للمزيد راجع حسني عبد الرحمن: العلم والمعلومات عند ابن القيم: قبسات نورانية وتجليات لحديث الامام علي. القاهرة: المؤلف، 2006. [المترجمون]

الفروض التي تحدد الكيفية، التي يحكم بها على صحة المعرفة، في مجال ما. وفي بعض الأحيان يكون التأكيد على بحث حقيقة الفروض وتفنيدها، هو الشاغل لنقاشات الخبراء في المجال، وفي أحيان أخرى يكون التركيز موجها إلى الطلاب أنفسهم ليدافعوا عن الفروض، التي يعملون في ضوئها. وبغض النظر عن المجال الدراسي، فإن كل التخصصات الدراسية الأكاديمية تبنى على التحقق من الفروض المتعلقة، بما يرجح الباحثون في المجال، النظر إليه باعتباره معرفة صحيحة. ويعد معيار الفلسفة التحليلية في البلدان التي تتحدث الإنجليزية، من أكثر المعايير المؤثرة فكريا، والتي تحدد معالم الكيفية، التي يتم بها فهم وتدريس التفكير النقدي. وعندما التحق أطفالي بالنظام التعليمي المطبق في مدارس أمريكا، فإنه كان يجري تقييمهم باستمرار (بدءا من عمر الخامسة) من حيث ممارستهم للتفكير النقدي. وتيسيرا لذلك وتحقيقا "للتزول" لأبسط مستوى، فإنهم كانوا يلزمون الأطفال بإعطاء حجج تفسر أي آراء أو استنتاجات أو بيانات يدلون بها، سواء كانت في مجال حساب التفاضل والتكامل، أو الدراسات الاجتماعية أو العلوم. أكثر من ذلك، فإن هذه الحجج سيبنى الحكم على صلاحيتها من خلال الأدلة التي دعم بها الأطفال أو الطلاب حججهم. لقد علموهم كيف يكتشفون المغالطات المنطقية، وكيف يميزون بين التحيز والحقيقة؛ وبين الرأي والدليل، كما علموهم إصدار الحكم بناء على الشواهد والاستنتاج السليم: ومهارة استخدام أشكال متعددة من طرق الاستنتاج (الاستنباطي، والاستقرائي، والمنهجي، والعرفي، والمقارن، وغير ذلك)

وبالنسبة لي، فإني أقترح في فصلنا هذا التحول بعيدا، عن تعاليم الفلسفة التحليلية والقيام باستكشاف ماذا يعني التفكير النقدي؟ وكيف يكون ما عليه النموذج الذي يمثله عندما، يتشكل متأثرا بأسلوب المدرسين، الذي يغلب عليه طابع مدرسة فرانكفورت النظرية النقدية الاجتماعية critical social theory (النظرية النقدية اختصارا)؟ وعلى الرغم من إيمان البراجماتيين بأن الديموقراطية هي النظام السياسي الأفضل بالنسبة لضمان توفر مناخ الانفتاح الفكري، باعتباره شرطا ضروريا للتقدم المعرفي. فالنظرية النقدية التي تطرحها الماركسية، وارتباطها بالاشتراكية الديموقراطية

يعني أن مقوماتها النقدية ذات طابع سياسي، ومن ثم فإن المعلمين الذين تم تشكيلهم من خلال هذه النظرية، وجهوا التفكير النقدي، نحو تعزيز لمفهوم يساري معين للعدالة الاجتماعية، والكشف عن الخلل في موازين القوى وتقويمها. ومثالا على تطبيق التفكير النقدي بهذا المعيار، يترجم اهتمامهم بالقدرة على تحري التلاعب الأيديولوجي ومقاومته، والكشف عن إساءة استخدام السلطة.

وسأستهل الفصل الحالي بموجز لما تتضمنه تعاليم النظرية النقدية. ثم أتناول القضية من خلال سؤالين يوجهان للمدرسين الذين يعملون وفق هذه التعاليم، ما مقرر التفكير النقدي الذي يطبقونه في قاعة الدرس؟ وكيف يقدم المدرسون نموذج الانتقادية للطلاب؟

معيار النظرية النقدية للتفكير النقدي

يرتبط مصطلح "النظرية النقدية" بالمفكرين التابعين لمدرسة فرانكفورت الخاصة بالنظرية النقدية الاجتماعية من أمثال Horkheimer and Adorno (1972), Marcuse (1964), and Habermas (1987). وتصف النظرية، العملية التي يتعلم من خلالها الناس أن يدركوا إلى أي مدى، تتوغل الأيديولوجيات السائدة غير العادلة في مواقف الحياة اليومية وأنشطتها. وتشكل هذه الأيديولوجيات سلوكنا وتبقي على نظامنا الجائر هذا، غير قابل للمساس به من خلال إظهاره على أنه شيء طبيعي. وعلى أرض الواقع تنبني النظرية النقدية على ثلاثة افتراضات محورية في النظر إلى الطريقة التي ينتظم بها العالم: (1) أولها ظاهر للعيان، إذ أن الديموقراطيات الغربية في الواقع أسفرت عن وجود مجتمعات تكاد تنعدم فيها المساواة، حيث أن الظلم الاقتصادي، والعنصرية، والتمييز الطبقي واقع لا مفر منه. (2) وأن الطريقة التي يعاد من خلالها تشكيل الحكومات يراد إظهارها على أنها أمر طبيعي وحتمي (ومن ثم منع أي معارضة محتملة للنظام) من خلال الدعاية المكثفة للأيديولوجيا السائدة. (3) أن مهمة النظرية النقدية تتمثل في فهم السياسة التي تدار بها الدولة كمقدمة لتغييرها.

وتتضمن الأيديولوجيا السائدة، مجموعة من المعتقدات والممارسات المقبولة على

نطاق واسع، والتي تضع *إطارا* لتفكير الناس في خبراتهم والحياة التي يعيشونها. وتعمل هذه الأيديولجيا بفعالية عندما تمكن مجتمعا غير عادل اقتصاديا، وعنصريا، ينبذ المثليين، ويميز بين الجنسين، من إعادة إنتاج نفسه بأقل قدر من القمع. إن وظيفتها إقناع الناس بأن *العالم* تم تنظيمه وفق أفضل الأسباب، وأن المجتمع يعمل على تحقيق أفضل الفوائد للجميع. وتنظر النظرية النقدية للأيديولوجيا السائدة، على أنها *تلاعبية متأصلة* ومزدوجة. ومن منظور النظرية النقدية، أيضا فإن الشخص النقدي هو الذي يمكنه أن يدرك هذا التلاعب، ويميز كيف تُصطنع السبل لفتح الباب أمام الرأسمالية ومنطق العقلية البيروقراطي؟ كي تأخذ الناس إلى أسلوب حياة يؤيد القمع الاقتصادي والعنصري والقائم على التمييز بين الجنسين. ومن ثم يتضمن تدريس التفكير النقدي تعليم الناس النظر إلى ما وراء الواجهة العادية الظاهرة للحياة اليومية؛ لإدراك براعة عمل الأيديولوجيا لإبقاء الناس صامتين و(ضمن القطيع).

ويحدد *معيار* النظرية الجديدة، عدوا واضحا للتفكير النقدي، ألا وهو وجود أيديولوجيات شائعة مثل الرأسمالية، وسيادة العنصر الأبيض، والنظام الذكوري، زالتحيز ضد الزواج المثلي، مع تزامن عملية التأثير أو التلاعب الأيديولوجي، الذي يؤكد قبول الأغلبية لهذه الأيديولوجيا، دون تدقيق. وهؤلاء الذين يعملون من خلال هذا النموذج، ينبغي أن ينظر إليهم على أنهم مثل مثيري المتاعب الذين يرون استعمال القوة، والتمييز العرقي، والطائفي، والتمييز بين الجنسين، والتحيز ضد المعاقين، والخوف من الزواج المثلي، في كل مكان، حتى لو لم يكن موجودا.

إن تدريس التفكير النقدي المُشكّل بهذا المعيار يستتبع مساعدة الطلاب على تنمية ما يسميه ميلز(1959) C.W. Mills رؤية بنيوية إزاء العالمstructural worldview ، والتي من خلالها تحلل المشكلات الفردية كظاهرة سياسية. وبناء على ذلك مثلا، فإن التسريح المؤقت للعمال يرتبط بتطبيق أفكار الرأسمالية، التي تسعى إلى تطوير أسواق جديدة، وزيادة الأرباح، وتقليص تكاليف الأيدي العاملة. إن تقدم مرض ما وعلاجه (أو التقليل من أهمية ذلك) يُفسر من خلال بنية شركات الأدوية، وشركات التأمين الصحي، وحصة التأمين الصحي. ويرتبط الطلاق، بالضغط الواقع على العلاقة بالعمل في ثلاث

وظائف، لتوفير نفقات التعليم، والصحة، والرعاية...إلخ. وفي هذا الإطار فإن تعلم التفكير نقديا يعد نوعا من أنواع الوقاية من السموم الأيديولوجية، والتي من خلالها تُفضح الأيديولوجية الفردية - المبنية على الاعتقاد بأننا كلنا نصنع مصيرنا، وأننا قادة أرواحنا - عن نفسها كأداة للوعي الزائف. والوعي الزائف هو حالة الانخداع (الخضوع للتخدير) بالأيديولوجيا السائدة. للتسليم بأن عدم المساواة هي من النتائج الطبيعية لقانون داروين الخاص بالبقاء للأصلح، وأن الرخاء يأتي لأولئك المستحقين له، لأن لديهم مواهب استثنائية أو لأنهم يعملون بجد أكثر من الآخرين.

وفي المقابل، فإن أول وأبرز الانتقادات التي توجه إلى نموذج النظرية النقدية للتفكير النقدي، هو أنه يبالغ في رأيه دون تحفظ، بشأن هؤلاء الأشخاص الطيبين (المنظرين النقديين) والأشخاص السيئين (الرأسماليين العنصريين). ويأتي الانتقاد الثاني من جزمه بنقطة النهاية التي صنعها تصوره المسبق –أي الاشتراكية الديموقراطية- التي يسعى لتحقيقها. ويتناقض هذا مع بعض المعايير التي تتبناها النماذج الأخرى، حيث يكون حال التفكير النقدي منفتحا دائما على مقدرات جديدة، ولا يصمم مسبقا على محطة نهائية لحركته. هناك بالتأكيد بعض الحقيقة في هذا الجدل. ذلك أن المنظرين النقديين كثيرا ما ينزعون إلى إدانة ما يرونه إساءة استغلال للسلطة، كما أنهم ينظرون، بجلاء، إلى بعض الأيديولوجيات (الرأسمالية، تميز البيض) على أنها مدمرة، كما ينظرون إلى منفذين بعينهم لتلك الأيديولوجيات (رؤساء العمل، المديرين، مجالس الإدارة) على أنهم عملاء للضرر والدمار.

والجدير بالذكر أن النموذج الفكري النقدي، يستوعب آليات تنقية ذاتية في داخله. وبغض النظر عن كل ذلك، فإن النظرية نفسها، بدأت كمحاولة لإعادة صياغة الفكر الماركسي، في ظروف لم يتوقعها ماركس نفسه. إن الطبقة العاملة في الدول الصناعية لا علاقة لها بالثورة البلشفية في روسيا، ومع ذلك أحدثت ما يشبه الانقلاب في الرأسمالية. والحقيقة أن هذه الطبقة غالبا ما تكافح من أجل أن تتحول إلى البرجوازية. ولم يتوقع أبدا ماركس ظهور وسائل الإعلام، ولا الدور الذي لعبته في الأيديولوجيا السائدة. وكما يلاحظ برونر و كلنر (1999) Broner and Kelner "فإن النظرية النقدية باعتبارها نابعة

من المذهب الجدلي لماركس وهيجيل، منفتحة ذاتيا على التطوير والمراجعة" (2). وعلى الرغم من القبول المبدئي لكتب مثل C.W. Mills The Marxist (1962) Eagleton's Ideology (2007), and Broner's Criccal Theory (2011)، ولدقة الأساس الذي بني عليه – أي المذهب الجدلي - ولاستخدامه للأطر المفسرة المستقاة من معيار النظرية النقدية، فإنهم، في نفس الوقت، يفعلون ما بوسعهم لتفنيدها ولذا فإنه وفقا لماركيوز Marcuse يمكن القول "إن النظرية النقدية أخيرا وليست بآخر، نقدية لنفسها وللقوى الاجتماعية التي تنظم أسسها" (1964, 72).

ما الذي يجري من قبل المحاضرين المفعمين بمعطيات النظرية النقدية في قاعة الدرس؟

مع تسليمنا بأن الأيديولوجيا والسلطة، تقعان في بؤرة تركيز مفاهيم النظرية النقدية، فإنهما على نحو مشابه تشكلان عناصر المقررات الدراسية الخاصة بالتفكير النقدي التي تطبق في قاعة الدرس، والتي تم تشكيلها من خلال هذا النموذج الفكري. وحتى الآن فأنا أنبذ الكثير من التعصب أثناء حديثي عن الأيديولوجيات السائدة. وسنتناول هنا الأيديولوجيات التي يتم استكشافها في قاعة درس التفكير النقدي وهي: العسكرية والرأسمالية، وتفوق البيض، والنظام الذكوري، والتحيز ضد الزواج المثلي، وإقصاء المعاقين. إن من طبيعة الأيديولوجيا المسيطرة أنها غالبا ما تكون جزءا من الهواء الذي نتنفسه، نجده غير لافت للنظر، وبعيدا عن الأنظار. وعندما تتوفر لنا القدرة على إكساب الطلاب الدراية بأيديولوجية معينة، خلال إبداء ملاحظة تبدو دقيقة في نقاش علني، أو كامنة وراء سلوك شائع، في مجال تطبيق دراسي، يصبح الأمر يسيرا عندما نحدد أسماء هذه الأيديولوجيات ونوضح مضمونها. وتبعا لذلك فإن المحتوى الرئيس من المقرر النقدي سيكون التعريف بالمكونات المختلفة للأيديولوجية المسيطرة أو السائدة.

الأيديولوجية العسكرية

إن العسكرية بوصفها إحدى الأيديولوجيات، تمجد استخدام القوة من أجل القوة: مؤمنة بأن الطريقة الوحيدة لتغيير السلوك أو الحفاظ على النظام، يتأتى بنشر القوات، وتبرير القتل، وتعذيب واغتصاب المدنيين كـ"ضرر ملازم" للعمل العسكري، كما تؤكد على التكديس الدائم للأسلحة بوصفه الطريقة المثلى لإقرار السلام. وفي عقيدة العسكريين أن "السؤال (أو الهم) المحيط بالحرب والعنف، لا يكون عند وقوعهما، بل عن من سينجو ويظل على قيد الحياة" (O'Neill and O'Sullivan 2002,174). ويتجسد تطبيق القيم العسكرية في مناطق الحرب كل يوم. على سبيل المثال يورد موجاب Mojab (2010) مقتطفات عن النساء، والحرب، والعنف، والتعليم. نرى فيها كيف يجتمع كره النساء والعسكرية في نظام طالبان السابق في أفغانستان (2010)، وكيف تدهورت مكتسبات حقوق المرأة التي توصل من أجلها طويلا منذ الغزو الأمريكي (2010)، وكيف تشهد النساء الفلسطينيات حواجز عسكرية تحول بينهن وبين التعليم (Shaloun-Kervokian 2010).

وتعليقا على ما يمكننا تعلمه من دراسة Mojab عن النساء، والحرب، والعنف، فإن هورسمان Horseman (2013) يوثق آثار الحياة في ظل النظام العسكري متمثلة في: تصدع الثقة بالنفس، وتنامي شعور المدنيين باللوم والذنب، إزاء ما اتخذوه من مواقف، والاكتئاب، والقلق، وأعراض ضغط ما بعد الصدمة، والأرق. ومن الأمور التي يعد تعلمها ضرورة قصوى، ما يعتري العسكريين من من الخوف، من التعرض للعقاب أو الإذلال نتيجة الوقوع في الأخطاء. لذا يؤيد "هورسمان" -على المستوى التربوي- الاستغاثات المناشدة للوصول للحد الأدنى لما تعتبره إجراءات "طبيعية" خلال تعليم الناجين من الحرب، ومحاولة خلق أنشطة يمكن للمرأة أن تشارك فيها بتجربتها بأساليب جماعية، ولاستخدام نظم التدريس المرئية، وتلك التي تقوم على الخبرة المباشرة أو الملموسة.

الرأسمالية

تعد الرأسمالية، باعتبارها واحدة من الأيديولوجيات، من منظور الفصل الحالي، هي النسخة الاقتصادية من أيديولوجيا الفردية، والتي تبنى على الاعتقاد بأن المجتمع يؤدي أفضل ما في وسعه لتحقيق مصالح المجتمع ككل، عندما يسمح للناس بالتنافس فيما بينهم، وهذا من شأنه أن يكفل الصعود بالمنتجات الأفضل إلى القمة. وعندما تصنف الخدمات بأنها "الأفضل" فإنه يعني أنها الأكثر حظا من ثقة المستهلكين. أما إذا انخفض مستوى الشركات أو فشلت صناعة ما، فإن هذا يخضع لتفسير الداروينية بمبدأ " البقاء للأصلح". وذلك لأنه ينظر للسوق الحر على أنه مصحوب باهتزازات وتوازنات الطبيعة، يفوز فيه بالنجاح من يحقق شرطه -أي أفضل منتج ممكن.

وتنطبق نفس هذه النظرة على حياة البشر. ويعني ذلك أن التنافس بين الأفراد هو السبيل إلى استحقاق الجدارة، بحيث يرتفع أوفرهم حظا من الموهبة إلى القمة، في أي مجال من مجالات النشاط البشري.

هذه النظرة للرأسمالية ليست هي النظرة الويبرية –نسبة لعالم الاقتصاد الألماني ويبر Weber- للرأسمالية التاريخية (الكلاسيكية) والتي تؤكد على تراكم رأس المال واستثماره. إنما هي تعني بدلا من ذلك السوق الحر، المبني على "دعه يعمل دعه يمر"، وعدم تدخل الحكومة في الاقتصاد، وأيديولوجية حرية الإرادة الفردية، التي تنظر إلى الحكومة على أنها شيء من مخلفات الماضي، يجب التخلص منه بأسرع ما يمكن. إن أيديولوجية "دعه يعمل دعه يمر" أي عدم تدخل الحكومة في الاقتصاد تلحق نفسها بنجاح بركب قيمتين أخريين من قيم الأيديولوجيات عالية النقاء. أعني الحرية والديموقراطية. ومن ثم ينظر إلى تعزيز رأسمالية محررة من القيود، على أنه وسيلة لتنظيم الشؤون الاقتصادية لضمان حرية اقتصادية سياسية وديموقراطية. إن نفس الروح التي ينظر بها إلى المشاريع الاقتصادية، الفردية التي يجري تشجيعها، باعتبارها قلب الرأسمالية تنسجم في تواز مع قيم حرية التعبير والحرية والتي تكفلها الديموقراطية.

هل تعلم أن تدريس انتقاد الرأسمالية في الولايات المتحدة، من شأنه أن يلحق بك

فورا لقب "الماركسي"، أو الاشتراكي، أو الشيوعي. لأن الرأسمالية لها ارتباط وثيق بالقيم الأمريكية، والتي يشكل انتقادها، خطورة وصم الشخص بأنه غير متفق مع التقاليد والقيم الأمريكية. ويعد هذا مثالا بينا على التلاعب الأيديولوجي. وهو ما يعني أن نقاشات الاشتراكية والماركسية غير مطروحة، وخط أحمر، من الخطر تجاوزه.

لقد سعى مشروع النظرية النقدية إلى فهم كيف يمكن تحويل الرأسمالية إلى الديموقراطية الاجتماعية، أي من خلال سيطرة الطبقة العاملة. إن التدريس الذي ينتقد ويلقي الضوء على الرأسمالية، دائما، ما يثير مسألة تحليل الطبقات. وهنا يجد المدرسون أنفسهم، على الأقل في الولايات المتحدة، أمام عقبة أيديولوجية أخرى. فالأيديولوجية السائدة، تؤمن بأنه في ظل رأسمالية السوق الحر، هناك دائما قابلية ملحوظة للحراك الاجتماعي. وهو ما يترتب عليه أن مفهوم الطبقة الاجتماعية بما يصاحبه من تصور عن المواقع الاجتماعية الثابتة التي تحددت من خلال الاقتصاديين وظروف المرء المادية –أصبح غير ملائم. وقد استخدم شور(1996) Shor's صراحة في ثمانينيات وتسعينيات القرن الماضي التحليل الطبقي في وصف عمله مع الشباب الصغير في Staten Island Community College ولقد ركز شور على الاتجاهات الظاهرة المشتركة بين طلابه إزاء فرصهم في الحياة، ونظرتهم للعمل الأكاديمي، وأثبت ارتباط ذلك بالتأثير الأعم للثقافة الطبقية. وفي واحدة من أكثر التجارب التي حكى عنها. هي أخذ الطلاب إلى كافيتريا الكلية وإعداد "برجر" وبطاطس محمرة كموضوعات للدراسة. وقد استخدم هذا النشاط كأسلوب لتدريس العولمة، وبيان أساليب الشركات الكبيرة في تشكيل اختياراتنا للطعام كما هو الحال –بالنسبة لاختياراتنا- في الحياة.

تفوق العنصر الأبيض

إن أيديولوجية تفوق البيض تجعل من "بياض اللون" المعيار المفضل الذي يؤسس لحياة مكتملة، وتجعل من ذوي البشرة البيضاء "أصحاب السلطة الطبيعيين" عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات بخصوص المجتمع ككل، كما تجعل معرفة البيض (أشكال المعرفة الصادرة عن البيض) هي المعرفة الأصح فيما أنتجته البشرية (Ollin 2010;

European-American Collaborative Challenging Whitness (ECCW) 2009). وهذه المقيدة غالبا ما تكون كامنة لدى أصحابها، وغالبا أيضا ما ينكرونها، حتى وهم يبثونها واقعا.ولن تجد إلا ندرة من البيض يصرح بوجودها علنا. بينما -للحقيقة- كثيرون يدينونها. وتبدو ظلال هذه الأيديولوجية محسوسة من خلال سلوكيات ملموسة (تفاصيل الحياة اليومية)، وفي الاعتداءات العنصرية البسيطة: وصدور تصرفات عنصرية صغيرة، متمثلة في إيماءات الاستبداد العنصري، ونبرة الصوت، وسلوكيات المقابلة، وتفاعلات قاعة الدرس، والتقارير الإعلامية... إلخ. أما عن الاعتداءات المحدودة فإن مرتكبيها ينكرونها في نمط متواتر، ويتم وسمها بأنها غير متعمدة. وغالبا ما تخلف لدى المتلقي تساؤلا "هل وقع هذا بالفعل؟" وإذا كان لذوي البشرة البيضاء أن يدركوا أن عقدة علو البيض حية في داخلهم فإن عليهم تقشير طبقات متعددة من بصلة الأيديولوجية. وكما لاحظ ذلك الائتلاف الأوروبي الأمريكي لمناهضة عنصرية البيض The European American Cllaborative Challenging Whiteness (2009) "لقد أدركنا الحقيقة المثيرة للسخرية من شدة مرارتها، عند محاولة الوصول بوعينا للشعور بعقدة التفوق إلى حدها الأدنى، لدرجة تدفعنا للنظر إلى أنفسنا على أننا أرفع شأنا من أن تكون عنصريين (مما هو في ذاته شعور بالاستعلاء)".

إن هنالك جانبا في تدريسنا لكيفية الكشف عن عقدة سيادة ذوي البشرة البيضاء يتمثل في استكشاف النماذج الفكرية الأخرى للعنصرية المسؤولة عن إنشاء المعرفة وعن فهمنا للعالم، مثل تلك المبنية على الأفرقة (المواطن الأفريقي)، وهوية الهنود الحمر، والهوية اللاتينية، أو مراجعة الانتقادات النظرية مثل تلك التي توجه إلى النظرية النقدية للعنصرية (Closson 2010) وما بعد الاستعمار (Alfred 2010). وعندما تخضع هذه النماذج الفكرية للبحث المتقصي والممحص، فإن نظرية أيديولوجية التفوق الأبيض، بما فيها الازدواجية الثنائية بين الصواب والخطأ، في فهم القضايا المعقدة، والتميز العقلي، وتبني النظرة للأفراد كأصحاب حق أصيل في تقرير مصيرهم، حينئذ ستصبح الرؤية أكثر جلاء (Paxton 2010, Shore 2010).

المجتمع الرجولي

تؤمن هذه الأيديولوجية بأن الرجل لديه السلطة الشرعية ليقرر كيف تسلك المرأة، ووجوب خضوعها لهذه السلطة. ولقد تم تسويغها للاعتقاد بأن الرجال -بوصفهم صناع قرار- عقلانيون، موضوعيون، وبحكم تصرفهم فكر سليم. في المقابل ينظر إلى المرأة على أنها تحركها في الأساس نابع من عواطفها. ومن هنا ينظر للنساء على أنهن يفتقرن إلى المنطق، ولا يعتمد عليهن في اتخاذ القرار. وهذه العقيدة تسيء إلى الرجل والمرأة على السواء، حيث تنكر على الرجل حق التعبير عن عواطفه، في الوقت الذي تسوغ عقاب المرأة عندما تواجه احتكار الرجال للسلطة. وتظل أيديولوجية المجتمع الرجولي هي حجر الزاية المظلم الذي يسوغ العنف الرمزي والجسدي ضد المرأة، إلى جانب الأفلام الإباحية والتصوير الإعلامي للمرأة كساع إلى العلاقة الجنسية، ونسبة اغتصاب المرأة، لزيها وسلوكها الداعي إليه. وتحاول الحركة النسائية مقاومة سيادة الرجل من خلال وضع قضايا المرأة ومركزية العلاقة بين الجنسين في مقدمة اهتمامات الباحثين. وتأخذ على عاتقها تحليل عمق التمييز بين الجنسين الذي يظهر في العلاقات الخاصة والاجتماعية، والعمل والسياسة والثقافة الجنسية.

ويركز بعض مناصري المساواة بين الجنسين، بتحديد أوضح، على ما يتضمنه في الغالب مفهوم "قضايا المرأة" مثل حقوق الإنجاب، ومقاومة الاغتصاب، وتشويه العلاقة الجنسية من خلال الأفلام الإباحية. بينما يقوم آخرون، من أنصار المساواة بين الجنسين من الماديين بتوجيه نقد ملحوظ على نطاق واسع. والكشف عن عقيدة الرجولية وروابطها بالرأسمالية. وفي الحقيقة فإننا سنكون أكثر دقة إذا تحدثنا عن نظريات المساواة بين الجنسين، والتربية مجتمعين. فإن المنظرين من أمثال موجاب Mojab (2005) وهارت Hart (2005) يصرون على أن القمع بسبب النوع، ينبغي أن يفهم في ضوء مصالح متقاطعة مع أشكال القمع الطبقي والعنصري. ويذهبون إلى تعذر فصلهم تجريبيا ونظريا. وهذا يعني أن التعليم العام –أي نشاط الفئات الشعبية والذي يخاطب أكثر الفئات تهميشا- غالبا ما يتأثر بقيود المساواة بين الجنسين المتضمنة بداخله (Manicom and Walters 2012).

الخوف من المثلية*

تشكل كل من الممارسة الجنسية والهوية الجنسية، والطريقة الخاصة لإشباع الرغبة لدى الإنسان تأثيرا قويا على كيفية بنائه لحياته، وطريقته في العيش. وكأيديولوجية فإن الخوف من المثلية يجيز العلاقة الجنسية بين الجنسين كمعيار، وينظر إلى الممارسات المثلية كانحراف وشذوذ. فعندما يتم التعبيرعن الرغبة من خلال العلاقات بين الذكور والإناث، فإنه ينظر إليها على أنها ملائمة. لكن في حالة التعبير عنها بين أشخاص من نفس النوع يحكم عليها بالضلال والانحراف، وتصبح علامة على المرض والسلوك الضار للمجتمع. إن الاعتقاد السائد غير القابل للمناقشة، هو أن العلاقات القائمة على الزواج الفطري ونبذ المثلية والذي عايشه الناس وجربوه، ثم ينظر إليه على أنه أسمى من العلاقات المثلية.

ولقد شهد التعليم في الفترة الأخيرة تأسيسا لنظرية كوير Queer (Hill 2006; Hill and Grace 2010) وهو عمل غلبت عليه، وفقا لمصطلحات هيل (2004) Hill الوحشية وإثارة الاشمئزاز لتركيزه على رغبات الجسد. ويرى "كوير" أن تجميد ممارسة الإنسان الجنسية في طريق محددة غير قابلة للتغيير، مسألة تتسم بالتعقيد. كما هو الحال في علاقات المتحولين جنسيا، أو في الصداقة المستديمة بين المخالفين في زيهم ومرتدي الصليب. وفي أدبيات المجال التي نعود إلى الوراء زمنا مثل ثقافة المحظورات Epistemology of Closets لسيدجويك (Sedgewick 2008) يستغرب المفاهيم والسلوكيات الجنسية المسيطرة. وبعبارة أخرى.. فإنه ومن يحذون حذوه، يسألون بإلحاح واستمرارية كيف لأفكار وسلوكيات معينة أن تحظى بالقبول باعتبارها أمرا "طبيعيا"، بينما ينظر إلى أخرى على أنها "منحرفة".

وترفض نظرية "كوير" الثقافة الأصولية التي تنظر إلى الجنس بثنائية "إما وإما"

(*) آثرنا عرض صاحب الدراسة لهذه القضية دون تدخل، ولعلنا بقين أن القراءة المتعمقة لنفس دراسة المؤلف، ستعين القارئ على أعمال الفكر النقدي، وتحديد الاختيار الذي يصلح المجتمعات ولا يضرها. (المترجمون)

مثل: لعوب أم مستقيم، أو العلاقة الجنسية السائدة أم المثلية Grace and Hill) (2004. وعلى الجانب الآخر يرجح "كوير" فكرة التقلب الدائم للهوية الجنسية وتوسيع دائرة ممارساتها. وفي نفس السياق يرى كل من جراس وهيل (2004) أن الاستيعاب المبالغ فيه لنظرية كوير، يتعلق بتنظير فكرة التعلم دائم التحول الذي من خلاله يتم التوسع التدريجي لمخططات وآفاق التعلم ليصبح منفتحا متسع الدائرة. ويذهب كل من كنج وبيرو King and Biro (2006) إلى تطبيق هذا التحليل على نطاق التعلم دائم التحول لتنمية الهوية الجنسية في مواقع العمل.

الانحياز للمقدرة الجسمية

يذهب روكو Rocco (2011) إلى أنه لا توجد قضية من قضايا التنوع أو التمييز أو حقوق الإنسان جرى بخس حقها في الاهتمام في مجال التعليم، مثلما حدث مع قضية الإعاقة. ولعل أحد أسباب ذلك يعود إلى القبول بأيديولوجية التمييز ضد المعاقين. هذا التمييز الذي يقوم على خلفية "أن أصحاب الجسم السليم هم الأشخاص ذوو الظروف الجسمية الطبيعية والمقومات الأعلى قدرا" (McLean 2012, 13). وكما هو الحال مع العلاقة الجنسية السائدة، فإن إعلاء القادرين جسميا، يسوغ تعريف صفة "الطبيعي" كما نترجمها في الحالة هذه، على أنها سلامته في أداء الوظائف الجسمية والعقلية. وغالبا ما يأتي التأكيد على هذا السمو، مغلفا بستار التعاطف. إن التمييز ضد المعاقين يحول الأشخاص ذوي الإعاقات، إلى أطفال يجب التحدث معهم بصوت عال وببطء.

ويعمل أهل التربية الذين يناضلون من خلال حملتهم للتمييز ضد الإعلاء البدني بأساليب ثلاثة: الأول، يحاولون إدماج مجالات دراسات الإعاقة ضمن المقررات الدراسية، كما يتمثل ذلك في النظرية النقدية للعنصرية (Clark 2006; Ross-Gordon 2002) والثاني، يركزون على استكشاف كيف يمكن إدخال تغييرات على التعليم والممارسات التدريسية لتصبح لديها اهتمام أكبر بالإعاقة (Osrovary and Dapprich 2012). وفي الثالث، التفسير النظري للإعاقة كأحد أوجه الإقصاء البنيوي والحرمان من الحقوق الشرعية، حتى تحدث وعيا لدى الناس مثلها في ذلك مثل الثالوث العنصري.

كيف يقدم المعلمون للطلاب نظاما للانتقادية

تؤكد البحوث الخاصة برؤى الطلاب حول أكثر المقاربات التدريسية مساعدة لهم في تعلم التفكير النقدي على خمس قضايا (Brookfield 2012). الأولى، أن الطلاب يقولون إنهم في حاجة إلى تعريفهم بالتفكير النقدي بشكل متتابع بحيث يتعلمون ويطبقون من البداية، الصيغ العقلية (الحديثة)، على المواقف والمشاكل التي لا تماثل الصيغ العقلية المستقرة لديهم. وبمرور الوقت سيظهر أثر ذلك بشكل تدريجي على أنماط تفكيرهم واستنتاجاتهم الخاصة. ثانيا، يطلعنا الطلاب على أنهم يمرون بخبرات التفكير النقدي، كعملية تعلم اجتماعي، حيث يقوم أقرانهم بدور المرآة الناقدة، التي تعكس لهم المسلمات، التي لم يدركوا أنهم يعتنقونها. ثالثا، يؤكد الطلاب على إدراكهم لمدى النفع الذي يعود عليهم من تعدد الآفاق المختلفة حول قضية ما عندما يتم تدريس المقرر أو الوحدة التدريسية خلال عمل الفريق، وعندما تنظم في الكلية نماذج محادثة متعددة، لممثلي مجالات موضوعية متنوعة حول فكرة مركزية، أو تطبيق نماذج فكرية مختلفة لفهم المحتوى، فهنا يعاينون أهمية استكشاف آفاق ومقاربات أو مآت مختلفة. رابعا، يرى الطلاب أن أكثر ما يجعلهم يخطون قدما إلى الأمام بسرعة مذهلة في فهم المادة الدراسية، هو أن يكون عليهم حل نوع ما من المعضلات العويصة والتي تتطلب التوفيق بين وجهتين متناقضتين، ومع ذلك صالحتين لمعالجة نفس القضية، أو يدركوا ضرورة استيعاب معلومات جديدة في إطار خريطة فهمهم، مما يعني تفنيد ما اعتقدوا في السابق أنه حقيقة مسلم بها.

إن أهمية مشاهدة المدرسين، وهم يقدمون نموذجا للتفكير النقدي، ويبرزون العملية عن قصد، وبشكل صريح، هي القضية الخامسة الأكثر أهمية – من وجهة نظر الطلاب - في مساعدتهم على فهم ماهية التفكير النقدي وكيفية ممارسته واقعا. وعند الحديث عن كيفية تعلم الطلاب للتفكير النقدي، يبدو أنهم يتابعون معلمهم عن كثب؛ ليعرفوا كيف يطبق العملية التعليمية. ومع التسليم بصعوبة تلك العملية، فإن من الضروري أن يفعل المعلمون الدور المنوط بهم فيكلفوا الطلاب بالقيام بالتفكير النقدي من خلال تقديم نموذج، لكيفية إماطة اللثام عن افتراضاتهم وتمحيصها.

إن النجاح في تقديم نموذج يلقى تقديرا لدى الطلاب يمكن أن يتخذ صورا مختلفة. أهمها، على ما يبدو، أن يعطي المعلم أمثلة شخصية أكثر –من حياته هو- لكيفية محاولته القيام بالتفكير نقديا، مما يزيد الطلاب قبولا واستحسانا. إن كشف المدرس من البداية عن تجربته الخاصة بالتفكير النقدي، من الممكن أن تشكل أفقا من الانفتاح، الذي يؤثر بشكل جلي على استعداد الطلاب لمراجعة وتفنيد، ما خلد لديهم من مسلمات. وحبذا لو قمنا – كمعلمين - قبل أن نطلب من الطلاب الأفراد، أن يقدموا أنفسهم في بداية الفصل الدراسي أو ورشة العمل، بتقديم أنفسنا أولا. وعلينا أن نستهل بمقدمة في صورة سيرة ذاتية تتضمن استضاءة لمفهوم أو اثنين من النظرية النقدية.

وليسمح لي القارئ بأن أعرض إحدى المقدمات التي صدرت بها كتابي بعنوان: تعليم التفكير النقدي Teaching for Critical Thinking (Brookfield 2012) واصفا تجربتي الذاتية مع الاكتئاب وتنطوي هذه التجربة على مخاطرة من نوع ما، إلا أنها تلابس المقرر الذي قمت بتدريسه حيث يركز على مراجعة أو تمحيص السلطة و العقيدة (الأيديولوجية). ولقد وصفت كيفية إدراكي أن واحدة من أكبر العقبات أمام لجوئي للمهنيين المتخصصين (الأطباء) هي الطريقة التي ترسخت بها عقيدة الرجولة بداخلي. ويعود ذلك إلى أنني تشربت، دون نقد، الفكرة السائدة بأن الرجل ذو منطق وعقل، ويمكنه التفكير ذاتيا بمنطق يحل به ما يواجه من مشكلات. ومن هنا رفضت السعي لمساعدة أهل التخصص، ظنا مني أن كل ما أحتاجه هو أن أقول لنفسي "انزع ما بك مرة واحدة" فليس هناك ما يدعوني للشعور بالاكتئاب: لذا علي أن أتخلص منه بطريقتي. فالذهاب للعلاج واستخدام الأدوية كانا، بالنسبة لي، من دلالات الضعف.

ولقد شرحت كيف أن هذا الرفض في السعي للمساعدة، كان في حد ذاته مثالا على ما يتملكني من رغبة في السلطة، حيث أقوم بأمر يبدو في ظاهره عقلانيا ومرغوبا، لكنه في الحقيقة يمضي بشدة في غير صالحي. وكل تلك مصارحات (مكاشفات) شخصية، لا أقوم بها إلا عندما تتلاءم مع الموقف. لكن عندما أكون في لقاء مع طلابي خلال حصة دراسية، فإني أحولها إلى وسيلة، يرون فيها كيف يمكن للمعتقد، أو الأيديولوجية السائدة أن تكون متضمنة في خواطرنا وتصرفاتنا اليومية. وأعتقد أنه من الملائم جدا

البدء بمثال لكيف يمكن لواحد من هذه المعتقدات (الأيديولوجيات) أن تدمر حياتي لسنوات عديدة. وتكمن البراعة هنا في التأكد من أن الطلاب يرونها قصة شخصية تدرس لهم جانبا مهما من المادة، وليست قصة تهدف إلى تصوير معلمهم شخصيا باعتباره من الأبطال.

ولما كان نهجي يعتمد بصفة عامة على عرض فكرة تنطوي على تحد، من خلال مثال لحكاية ما، ساعدت بشكل ما في إضاءة حياتي. وإذا لم أفكر بمثال كهذا، سأجد الأمر صعبا لتسويغ محاولة إقناع أي شخص آخر بأن هذه الفكرة صحيحة. وعندما أدرس عن الشغف بالسلطة استخدم مثالا سردته مفصلا في كتابي سطوة النظرية النقدية The Power of Critical Theory (Brookfield 2004) عن الأثر الذي أحدثه قبولي لفكرة تعليم الكبار على أنها رسالة، مما أدى بي إلى العمل طوال ساعات اليقظة، من زيارة إلى منظمات المجتمع المدني، ثم إلى تولي إدارة عمادة إرشاد تعليمية كل ليلة طوال الأسبوع. فلا عجب أن يتسبب ذلك في وقوعي في الطلاق، وأزمات صحية ثلاث، أثناء العمل مما أوصلني إلى غرفة الطوارئ. وعندما أقوم بالتدريس عن الاستهلاك مطلق العنان المرافق للرأسمالية، ومفهوم الولع بالسلع والبضائع، أصف سعادتي وأنا أعمل كاستشاري لساعات إضافية لأدفع ثمن أربعة وعشرين جيتارا أضمها لملكيتي، وعندما أقول لدي أربعة وعشرون جيتارا! فمن ذاك الذي يمكنه أن يعزف على أكثر من جيتار في آن واحد.

وعندما أتناول الرأسمالية فإني أتحدث عن تحويل التعليم إلى سلعة والتدريس بالمفهوم المستقر في نفسي. فعلى سبيل المثال، على الرغم من معارضتي لـ"تسليع" التعليم- أعني أن يتحول إبداع الناس للمهارات أو الأفكار الجديدة إلى شيء قابل للقياس المادي بدقة - فقد قمت بعمل "تسليع" لممارستي باعتقادي أني قمت بعمل جيد إذا تجاوز معدل الطلاب لدي رقم 4.5 نقاط من 5 على مقياس ليكرت Likert Scale لتقييم تدريسي. كما أني أتحدث عن كيف يمكن للغة المنافع الاقتصادية أن تؤثر، بخبث، على حديثي، كما هو الحال عندما أقول لنفسي ما أهمية أن يكون لك فكر من إبداعك، باقتراحاتك لإدخال مقرر دراسي، أو كيف "استثمرت" علاقاتي. وهكذا أجد

نفسي أجسد ما يسميه فوم (1956) Fomm الشخصية الاجتماعية للرأسمالية – شخص دقيق، ومنظم، ومرتب، يصل دائما في الموعد المقرر ويتجاوز التوقعات المنتظرة، رسميا، سلفا. وعندما أقوم بتسليم مخطوطة دراسة قبل الموعد المحدد بستة أشهر، فإني أراني قد استنفرت قواي الخارقة وهزمت المواعيد المحددة!

وبعد أن تحدثت عن كيف يمكن للأيديولوجية المسيطرة علي داخلنا التأثير على توجهاتنا، فإني أحاول أن أقارن هذه "المثالية" بالممارسة الفعلية في المقرر الدراسي أو ورشة العمل التي يلتحق بها الناس. ومن الأمثلة على ذلك، عندما أقوم بتدريس مقررات عليا للمعلمين، والمستشارين، والمدربين، وخبراء التنمية المهنية، فإني غالبا ما أحاول إدارة اللقاء الدراسي، على هيئة تجربة تنمية مهنية. لكن الجامعة والكيانات المسؤولة عن الاعتماد عموما يتطلبان دليلا مكتوبا على أن التعليم قد أنجز، ولا يعنيهم مدى جهد وعمل الأشخاص في تمارين قاعة الدرس، أو مدى مساعدة أقرانهم على التعلم، فالطريقة التي يتم بها تقييم التعلم تتمثل في ورقة مكتوبة، أو شيء ملموس، أو منتج مجسم. ولذا فإني عندما أقدم متطلبات "الورقة" أوضح للطلاب أن هذا مثال ممتاز على ما تسميه النظرية النقدية تجسيم مادي للتعلم أو "تسليعه" –فالتعلم الذي يعد إنسيابا إبداعيا للاستكشاف العقلي التعاوني-أصبح المطلوب منه أن يتحول إلى ورقة تتبع الخطوط الإرشادية APA ولديها حد أدنى للكلمات إذا أردنا أن يتم إقرار جديتها من قبل المؤسسة التعليمية. وهنا أسمي الورقة "الأثر الفني المسلّع" للمقرر الدراسي. مثل هذا المثال الرائع، كان التشبيه الأقرب للأفهام، لدرجة أنه عندما كان الطلاب يرسلون لي بريدا إلكترونيا بالأوراق المطلوبة، غالبا، ما يعنونونه بـ"الأثر الفني المسلع".

وأخيرا فإنني أحاول أن أكون صريحا قدر الإمكان في محاولة تسمية الأسماء بمسمياتها الحقيقية، فيما يخص الوضع أو السلطة التي أتمتع بها على طلابي. فأنا أقول للطلاب إنني أريد أن أكون شفافا قدر الإمكان، بالنظر إلى السلطة التي أمارسها، وسلطة المدرس في قاعة الدرس للكبار أشبه بسلطة "الفيل". كما أقول إنني لدي خطة أعمل طبقا لها، وتوقعات حول ما ينبغي أن يتم إنجازه، ففي حالة المقرر الدراسي الذي يشارك الطلاب من خلاله في برنامج رسمي، فإنني محكوم بمعايير محددة أقيّم من خلالها عملهم.

وربما يبدو هذا استبدادا وتسلطا، بسبب محاولتي إظهار من هو في موقع الرئيس. وإنما نيتي في تحديد وضع السلطة ليس تخويفا، وإنما لتوضيح طبيعة السلطة في قاعة الدرس. ومن الجدير بالذكر أن التدريب على مقاومة التسلط يعتمد على الوعي بوجود السلطة بالفعل. ومن هذا المنطلق أحاول أن أكون محترما، وراعيا للعمل الجماعي، ولا أستخدم النقد اللاذع، أو أعمد إلى التسفيه، أو التسلط، بل استخدم المشاركة، والديموقراطية، ونهج الحوار، كما أشجع الطلاب على إدارة تعلمهم. لكن أيا مما سبق لا يغير حقيقة أن لدي القدرة على ممارسة السلطة، والتأثير، وضبط الأمور، وأن بإمكاني استدعاء كل صلاحيات المؤسسة التعليمية. ولعل من الأخطاء الفادحة في أي بيئة تنظيمية أن تكون خجولا، إزاء استخدام سلطتك. فالناس على علم بوجود السلطة وسيتحدثون عن كيفية استخدامك لها، في غيابك. وأفضل من ذلك في رأيي، أن تقر بهذه الحقيقة وأن تفصح عن الأسباب المنطقية وراء استخدامك لها.

وتثير صياغة نموذج الانتقادية بهذا الأسلوب تساؤلات حول تقييم كل من أداء المعلم، وتقدم الطلاب. فالمخططات الإرشادية لتقييم المعلم "تركز نمطيا على وضوح العرض، واستخدام طرق تعليمية متعددة وتنظيم المحتوى... إلخ. أما تقييم كفاية المدرسين في عمل نموذج لتقييم ممارستهم الخاصة بالتفكير النقدي، فهو أمر يحتاج إلى مزيد من البراعة؛ حيث أن النموذج بالنسبة للطلاب المبتدئين غالبا ما يكون غير واضح. ولن يرحب الطلاب –على الأرجح- في تقييمهم لأداء المدرسين بهؤلاء الذين يطرحون تساؤلات عويصة ومربكة أو يعرضون آراء مختلفة للغاية حول قضية ما، دون أن يوضحوا أيها "أصح". لذا فإن المدرسين الذين يقومون بعمل نموذج للانتقادية عليهم أن يتوقعوا –على الأقل في البداية- تقييمات أقل إيجابية من قبل الطلاب.

وفيما يتعلق بتقييم تعلم الطلاب، فإن من الصعب إثبات وجود علاقة عليّة بين النموذج الذي صاغه المدرس، وبين فهم الطالب للانتقادية. وتوثق أغلب الاختبارات المعيارية المستخدمة في الجامعات لتقييم التفكير النقدي للطلاب، مثل اختبار Collegiate Assessment of Academic Proficiency (CAAP) test مدى فهم الطلاب للمقارنة، أو إقامة الدليل الصحيح، أو تشخيصهم للمنطق الزائف. إن قدرة الطلاب

على تنمية فهمهم لمدى انعكاس تصرفات المدرس أو تطبيقه لنموذج الانتقادية، وكيف يمكن دمج عناصر التطابق هذه، في سجل مهارات الطالب أمر غاب تماما عن مثل هذه الاختبارات.

الاستنتاج: نحو مزيد من البحوث المستقبلية في دمج المعايير النقدية والتحليلية

ذهبت في مستهل الفصل الحالي إلى أن معيار الفلسفة التحليلية كان الأقوى من حيث تشكيل ممارسة التفكير النقدي في أمريكا الشمالية. وعلى الرغم من انطلاق الفصل من هذا المعيار من خلال التأكيد على النظرية النقدية، فهناك في الحقيقة نقاط ارتباط بين المدرستين الفكريتين. ولعل أحد اتجاهات البحث والدراسة المستقبلية الواعدة في التفكير النقدي، هو استكشاف كيف يمكن لهذين المعيارين المختلفين ظاهرا أن يندمجا ليتحقق التكامل بينهم في عدد من المجالات.

فعلى الرغم، مثلا، من أن معياري الفلسفة التحليلية والمنطق يبدوان في الأساس آليات فكرية، فإنهما فيما يتعلق بإجراءات جمع النقاشات أو الحجج معا ثم الفصل بينها، غالبا ما يرتبط بالمسائل الأخلاقية. وتذهب ديستلر Diestler (2009) إلى أن سبب تقييم صلاحية النقاشات؛ هو تمكين المرء من وضع يده على التلاعب بقواعد المنطق والتفكير المنحرف، ووقاية نفسه منهما. وهي تذهب مع آخرين، مثل "باسشام وزملائه Bassham et al. (2002) " إلى أن الخبرة مع التلاعب باللغة يساعد المرء على فهم كيف يمكن للغة ما –بثقلها- أن تلعب بالعقول، ومن ثم قد تؤدي إلى استنتاجات تلقي بأثرها السلبي على التفكير النقدي الفعال. وتلفت مضامين الفلسفة التحليلية انتباهنا، إلى أنه لو اتضح للمرء كيف يمكن للتحيز والحكم المسبق، أن يتجسدا على أرض الواقع، فإنه سيستطيع أن يضع نفسه في الموقف الأفضل ليبصر ما الذي يعتقده وما الذي يفعله.

وفي اعتقادي أن التفكير النقدي، بهذا المعيار، ذو طابع سياسي مثله في ذلك مثل أغلب عناصر النقد في النظرية النقدية. ويتناول مقال جورج أورويل George Orwell حول "السياسة واللغة الإنجليزية (1964) Politics and English Language" هذه القضية ببراعة فائقة. إذ يدرك أصحاب الدعاية ومخاطبو الدهماء، ما تمثله الخدع

اللغوية كأدوات هائلة في كسب رضا الناس، عن أوضاع، هي في الحقيقة، مضيعة لأفضل مصالحهم. وهذا هو صلب السيطرة –أن تفكر في شيء ما، وتتصرف بحماسة في ضوء هذا الفكر كما لو أنه كالشمس في وضح النهار، والأكثر قبولا للمنطق في هذه الدنيا، في حين أنك بأفعالك هذه "تصب في مصلحة" هؤلاء الذين يتمنون أن تبقى على جهلك بما يحيط بك. إنه لمن الصعوبة بمكان أن تجعل الناس يوافقون برغبتهم، أو يؤيدون، موقفا يتسبب لهم في الألم. ولا يمكن تحقيق ذلك بالقوة، حيث يسهل تشخيص القهر العلني والصريح. لكن التحكم في كيفية تفكير الناس وإدراكهم للعالم – تحديدا باستخدام اللغة والجمع بين المتناقضات والانطباعات بالصور- فقد انتهجت الطريق الصحيح لجعل الناس يوافقون على أمور قد تنتهي بإلحاق الضرر بهم.

وإليك أكثر الحيل اللغوية شيوعا والمستخدمة في هذا السبيل:

- استصحاب قضية جدلية برواية شخصية للغاية، في جو درامي، وبهذا يربط الناس بين القضية النظرية، وبين القصة الشخصية سهلة التذكر. وهذا شيء فعلته شخصيا عندما استخدمت ما مر بي من اكتئاب، لتدريس مفهوم السلطة الرجولية (المجتمع الذكوري).
- الإلحاح في استخدام حجة شائهة بما يكفي لجعلها حقيقة، ويكسبها شرعية، من خلال التكرار بلا هوادة.
- استبعاد جزء من دفاع الخصم عن موقفه من السياق، بشكل مغير للمعنى، وتسليط الضوء عليه، من خلال عرضه كعنصر أساس لمنطلق الخصم.
- خلع سمات إيجابية، فعالة وشعارات رنانة، مثل: (الديموقراطية، والوطنية، والتفتح) على رؤية المرء الذاتية في مقابل رموز شديدة السلبية (مثل: الشيوعية، والخيانة، وانعدام الوطنية) على حجج الخصم.
- عرض وجهة النظر الشخصية على أنها إرادة الأغلبية مثلما هو الحال في تصدير مقولات المتحدث بعبارات مثل: "الشعب الأمريكي يؤيد أو لن يرضى..." أو ما يريده الأمريكيون حقا هو..."

- طرح الاستنتاجات كحقيقة لا جدال فيها وليست توقعات افتراضية مثل "هذه السياسة ستؤدي بالبلاد إلى الإفلاس".
- اختيار مثال من فئة اجتماعية كبيرة "أعرف هذا الجمهوري الذي..."، "لدي ذلك الصديق الإنجليزي الذي..." وعمل تعميم لا سند له وذلك من خلال جعل السلوكيات الخاصة بأولئك صورة لسلوك الجميع.
- استخدام المصادر ذات المكانة كمسوغ للجدل الشخصي، مثل: "يقول لنا الكتاب المقدس بصريح العبارة..." أو لقد سجل الآباء المؤسسون بوضوح في الدستور إيمانهم بـ..
- إسباغ قوالب وصفية على طائفة بالكامل على أنهم –مثلا- الناس (المفكرون البيض الرائدون، والسود الخطرون، والآسيوين الكادحون، واللاتينيون المتقلبون) أو المؤسسات (الاتحادات غير الديموقراطية، الإدارة المتصلبة، السياسيون الفاسدون، الشيوعيون الكذوبون).
- عقد مقارنة في غير محلها لإضعاف الثقة بنقاش الخصم، كما في "منع التدخين خطوة أولى نحو النازية"

وقد يذهب البعض حقيقة، إلى القول بأن إكساب الناس إدراك هذه الخدع اللغوية، هو من أكثر التنويرات السياسية التي يمكن أن نسطها. فإذا استطاع الطالب فهم كيف يمكن للحجج أن ترتب معا، لإقناع الآخرين بالصحة الموضوعية الملازمة لرأي ما، أو كيف يبلورون النقاش ليصل إلى غايات محددة على حساب الآخرين، فإنهم سيصبحون في موضع يجعلهم قادرين على رصد هذه الحيل عند حدوثها، ويتمكنون من إصدار أحكام نزيهة، على إمكانية قبول مثل هذه الحجج أو الأدلة من عدمه. ونظرا لأن معيار الفلسفة التحليلية والمنطق العقلاني لا يحسب عادة على مذهب سياسي معين، فإنه يمكن للبعض أن يرفع رايتها، أو يتعرض للهجوم من توجهات سياسية مختلفة.

المصادر

Alfred, M. V. 2010. "Challenging Racism through Post-Colonial Discourse: A Critical Approach to Adult Education Pedagogy." In The Handbook of Race and Adult Education: A Resource for Dialogue on Racism, edited by J. Johnson-Bailey, V. Sheared, S. A. J. Colin Jr. III, E. Peterson, and S. D. Brookfield. San Francisco: Jossey-Bass. 201–216.

Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H., and Wallace, J. 2007. Critical Thinking: A Student's Introduction. New York: McGraw-Hill.

Bronner, S. E. 2011. Critical Theory: A Very Short Introduction. New York: Oxford University Press.

Bronner, S. E., and Kellner, D. M. 1989. Critical Theory and Society: A Reader. New York: Routledge

Brookfield, S. 2004. The Power of Critical Theory: Liberating Adult Leaming and Teaching. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. 2012. Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions. San Francisco: Jossey-Bass.

Clark, C. M. 2006. "Adult Education and Disability Studies, an Interdisciplinary Relationship: Research Implications for Adult Education."Adult Education Quarterly 56 (4): 308–322.

Closson, R. B. 2010. "Critical Race Theory and Adult Education."Adult Education Quarterly 60 (3): 261–283.

Colin, S. A. J. 2010. "White Racist Ideology and the Myth of a Postracial Society." In White Privilege and Racism: Perceptions and Actions, edited by C. L. Lund and S. A. J. Colin III. San Francisco: Jossey-Bass.

Diestler, S. 2009. Becoming a Critical Thinker: A User-Friendly Manual. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice-Hall.

Eagleton, T. 2007. Ideology: An Introduction. London: Verso.

European-American Collaborative Challenging Whiteness (ECCW). 2009. "Challenging Racism in Self and Others: Transformative Learning as a Living Practice." In Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education, edited by J. Mezirow and E. Taylor. San Francisco: Jossey-Bass. 262–274.

Fromm, E. 1956. The Sane Society. London: Routledge, Kegan & Paul.

Grace, A. P., and Hill, R. J. 2004. "Positioning Queer in Adult Education: Intervening in Politics and Praxis in North America." Studies in the Education of Adults 36 (2): 167–189.

Habermas, J. 1987. The Theory of Communicative Action: Volume Two, Lifeworld and System—a Critique of Functionalist Reason. Boston: Beacon.

Hart, M. 2005. "Class and Gender." In Class Concerns: Adult Education and Social Class, edited by T. Nesbit. San Francisco: Jossey-Bass.

Hill, R. J. 2004. "Activism as Practice: Some Queer Considerations." In Promoting Critical Practice in Adult Education, edited by R. St. Clair and J. Sandlin. San Francisco: Jossey-Bass. 85–94.

Hill, R. J. 2006. Challenging Homophobia and Heterosexism: Lesbian, Gay, Bisexual,Transgender, and Queer Issues in Organizational Settings. Vol. 112. San Francisco: Jossey-Bass

Hill, R. J., and Grace, A. P. 2010. Adult and Higher Education in Queer Contexts: Power, Politics and Pedagogy. San Francisco: Jossey-Bass

Horkheimer, M., and Adorno, T. 1972. Dialectic of Enlightenment. San Francisco: Jossey-Bass.

Horsman, J. 2013. Learning and Violence. http://www.learningandviolence.net/helpothr/drawing.pdf

King, K. P., and Biro, S. C. 2006. "A Transformative Learning Perspective of Continuing Sexual Identity Development at the Workplace." In Challenging Homophobia and Heterosexism: Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Issues in Organizational Settings, edited by R. J. Hill. San Francisco: Jossey-Bass. 17–27.

Manicom, L., and Walters, S. 2012. Feminist Popular Education in Transnational Debates. New York: Palgrave

Marcuse, H. 1964. One Dimensional Man. Boston: Beacon.

McLean, M. A. 2012. "Getting to Know You: The Prospect of Challenging Ableism through Adult Learning." In Challenging Ableism, Understanding Disability, Including Adults with Disabilities in Workplaces and Learning Spaces, edited by T.S. Rocco. San Francisco: Jossey-Bass. 13–22.

Mills, C. W. 1959. The Sociological Imagination. New York: Oxford University Press.

Mills, C. W. 1962. The Marxists. New York: Dell.

Mojab, S. 2005. "Class and Race." In Class Concerns: Adult Education and Social Class, edited by T. Nesbit. San Francisco: Jossey-Bass.

Mojab, S. 2010. Women, War, Violence and Learning. New York, London: Routledge

O'Neill, E., and O'Sullivan, E. 2002. "Transforming the Ecology of Violence: Ecology, War, Patriarchy and the Institutionalization of Violence." In Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis, edited by E. O'Sullivan, A. Morrell and M. A. O'Connor. New York: Palgrave 173–183.

Orwell, G. 1946. "Politics and the English Language."Horizon 76 (April): 252–264.

Ostovary, F., and Dapprich, J. 2012. "Challenges and Opportunities of Operation Enduring Freedom/Operation Iraqi Freedom Veterans with Disabilities Transitioning into Learning and Workplace Environments." In Challenging Ableism, Understanding Disability, Including Adults with Disabilities in Workplaces and Learning Spaces, edited by T. S. Rocco. San Francisco: Jossey-Bass. 63–74.

Paxton, D. 2010. "Transforming White Consciousness." In The Handbook of Race and Adult Education: A Resource for Dialogue on Racism, edited by V. Sheared, J. Johnson-Bailey, S. A.J. Colin Jr. III., E. Peterson, and S. D. Brookfield. San Francisco: Jossey-Bass. 119–132.

Rocco, T. S. 2011. "Editor's Notes." In Challenging Ableism, Understanding Disability, Including Adults with Disabilities in Workplaces and Learning Spaces, edited by T. S. Rocco. San Francisco: Jossey-Bass.

Rocco, T. S., and Delgado, A. 2011. "Shifting Lenses: A Critical Examination of Disability in Adult Education." In Challenging Ableism, Understanding Disability, Including Adults with Disabilities in Workplaces and Learning Spaces, edited by T. S. Rocco. San Francisco Jossey-Bass. 132.

Ross-Gordon, J. M. 2002. "Sociocultural Learning amongst Adults with Disabilities." In Learning and Sociocultural Contexts: Implications for Adult, Community, and Workplace Education, edited by M.V. Alfred. San Francisco: Jossey-Bass. 96.

Sedgewick, E. K. 2008. Epistemology of the Closet. 2nd ed. Berkeley: University of California Press.

Shaloub-Kervorkian, N. 2010. "The Gendered Nature of Education under Siege: A Palestinian Feminist Perspective." In Women, War, Violence and Learning, edited by S. Mojab. New York: Routledge.

Shor, I. 1996. When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy. Chicago: University of Chicago Press.

Shore, S. 2010. "Whiteness at Work in Vocational Training in Australia." In White Privilege and Racism: Perceptions and Actions, edited by C. L. Lund and S. A. J. Colin. San Francisco: Jossey-Bass. 125.

الفصل الحادي والثلاثون
هل تجاوزت العقبة الأولى؟
استكشاف مفهوم المواطنة النقدية.

الماري كوستانديس، مارجريت بلاكي، براندا ليبوفيتز لان نيل، رودا ملجاس، صوفيا اوليفيا روزوكاكي، جيرت يونج
Elmarie Costandius, Margaret Blackie, Brenda Leibowitz, Ian Nell, Rhoda Malgas, Sophia Olivia Rosochacki, and Gert Young

المقدمة

في جنوب أفريقيا، لا يزال الفصل العنصري إرثا باقيا. والدليل الأوضح على ذلك هو ذلك التباين في مستويات الدخل بين السكان البيض والسود. فمتوسط دخل السود في جنوب أفريقيا (هنا لا يشمل مصطلح "أسود" الملونين الآخرين، أو ذوي الاصول الهندية) قد زاد بمعدل أكبر منذ 1994 مقارنة بالمجموعات العرقية الأخرى في البلاد. ومع ذلك، فإن متوسط الإنفاق المعيشي لكل أسرة سوداء لا يزال أقل بخمس مرات تقريبًا من معدل الأسر البيضاء (Ozler 2007). وفي حين أن مقياسا واحدا لا يمكن أن يعكس تعقيد التجربة المعيشية لأمة ما، إلا أنه يبقى مؤشراً عادلاً على التفاوت الاقتصادي المستمر.

وتشير الأدلة المستقاة من القرن العشرين، إلى أنه من السذاجة، أن نفترض أن التعليم هو الحل السحري لإرساء الديمقراطية، ناهيك عن التحول الى مجتمع أكثر عدلا. ومع ذلك، فان غياب التعليم الجيد لجميع المواطنين، لا يمكن أن تتحقق فيه مثل هذه المثاليات (Westbrook 1993). ومن ثم، قد يكون الانطباع الأخير المتبقي عن

النظام التعليمي، مصدر قلق أكبر. ففي حين أن أول من يسمون "بالمولودون الأحرار" (المولودون في نيسان / أبريل 1994) قد وصلوا إلى التعليم العالي، فإن نظامي التعليم الابتدائي والثانوي ما زالا مضطربين إلى حد كبير. وقد أسس قانون تعليم البانتو لعام the Bantu Education Act of 1953 أنظمة تعليمية منعزلة لمجموعات عرقية مختلفة، وبحلول عام 1973 كان متوسط الإنفاق الحكومي على التعليم لكل مواطن أبيض 15 مرة قدر ما ينفق على المواطنين السود.(توماس 1996). وكنتيجة مباشرة لذلك لم تكن جودة التعليم في جامعات تعليم السود تاريخياً، مساوية لجودة التعليم في جامعات تعليم البيض.واذا كان إلغاء الفصل العنصري في الجامعات بدأ في ثمانينيات القرن العشرين، فإن الطلاب السود ظلوا حتى أوائل التسعينات أقلية في جامعات البيض.

يدعو الكتاب الأبيض لعام 1997، حول تحول التعليم العالي المؤسسات إلى الاسهام في "إضفاء التآلف الاجتماعي بين المواطنين المستنيرين وذوي الإحساس بالمسؤولية والمواطنين من ذوي النقد البناء" (Department of Education 1997). وبعد أكثر من عقد من الزمان، يجب علينا أن نسأل إلى أي مدى وصلنا في هذا المسعى. إن جامعة ستيلينبوش "Stellenbosch " تعد الأقل تحولًا بين الجامعات الكبرى. اذ ما يزال البيض يشكلون أكثر من 60٪ من حجم الطلاب. وتجيء التوزيعات الاحصائية لأعضاء هيئة التدريس أكثر تفاوتا.والجدير بالذكر أن بيانات الاحصاء المكاني لعام 2011 تشير الى أن عدد سكان جنوب أفريقيا من البيض يمثل مانسبته 8.9٪ فقط من مجمل عدد السكان (Ngyende 2012).

وبالنسبة للغات المستخدمة في الجامعات فان اللغة المهيمنة في جامعة ستيلينبوش كانت اللغة الأفريكانية Afrikaans. ويرجع ذلك في جزء منه إلى تأسيس ستيلينبوش ككلية أفريكانية متوسطة، وكانت هناك مقاومة كبيرة تطالب بالتحول إلى المزيد من التدريس باللغة الإنجليزية. من جانب العديد من السود، وتكون لدى هؤلاء نفور ملحوظ من استخدام اللغة الأفريكانية، حيث كان ينظر إليها على أنها لغة الظالم. وأتت أعمال الشغب في سويتو عام 1976 بمثابة رد فعل سريع على إجبار العلماء السود على التعلم باللغة الأفريكانية (Mabokela 2000). بالإضافة إلى ذلك، كان لما فعله كذلك

"H. F. Verwoerd"، أحد المهندسين البارزين لسياسة الفصل العنصري -وهو بالمناسبة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة- من القيام هو ومعه عديد من الآخرين، بصياغة أكثر السياسات احتواءً للفصل العنصري (Giliomee 2003, 375).

ومع ذلك، فإن الدراسات السابقة حول مستوى الاندماج العرقي، توثق بعض الاجتهاد الصائب في موقف جامعة ستيلينبوش، إلى حد كبير، وتأتي قبلها جامعة كيب تاون، بالنظر الى مستوى الوعي بضرورة التخلص من العنصرية وتحقيق التآلف الاجتماعي،.و يشير الاقتباس التالي إلى نقص الوعي في الطلاب الذين تمت مقابلتهم:

> لا توجد مشكلة عنصرية في ستيلينبوش. -على الأقل ليس بقدر القلق الذي ساورنا [نحن الطلاب البيض]... في العام الماضي، كانت ساسكو [منظمة الطلاب السود] لديها [احتجاج] لأنها تشعر بأنها مستبعدة. لا أحد يستثنيهم. وهي تفعل ذلك.... نحن لسنا معتادين على toyi-toyi وأشياء من هذا القبيل هنا،يجب أن يحاولوا أن يكونوا جزءًا من هذه الجامعة. (Mabokela 2000, 73)

ومن الجدير بالذكر أنه في الوقت الذي تم فيه إجراء هذا البحث، كان الحجم الطلابي في Stellenbosch لا يزال أكثرمما نسبته77٪ من البيض!، وعلى خلفية الخلل هذه، اجتمعت مجموعة من الأكاديميين من مختلف الكليات والوحدات الدراسية عبر الجامعة المذكورة "ستيلينبوش" لمناقشة أفكار المواطنة النقدية. وتم تشكيل المجموعة بعد مؤتمر داخلي للتدريس والتعلم، طرح فيه أحد الأعضاء، مشروع التفاعل المجتمعي الذي كان له تأثير كبير على الطلاب المشاركين. وتم تخطيط المشروع باستخدام مخطط جونسون وموريس للمواطنة النقدية (2010). وتمثلت الرغبة الملحة لمجموعة المواطنة النقدية في إقرار نسخة مكثفة من وثيقة الصالح العام - التي وصفها ووكر "Walker " بأنها "تعمل من أجل تعليم عالٍ تاصيلي وشامل ومناهض للعنصرية" (2005). وبعد عدة حوارات، أصبح من الواضح أننا بحاجة إلى التأكد مما إذا كانت افتراضاتنا للمواقف التي تبناها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس صحيحة؟.

وقد أدركنا ضرورة أن يكون التفكير النقدي الذي عرفه اينيس(2011) بأنه "تفكير تأملي منطقي يركز على تقرير ما يجب على المرء أن يفعل وماذا يعتقد" في قلب أي عملية تربوية، إذا كنا نهدف إلى إحداث أي نوع من التحول في المجتمع. ويرى جلاسير (1942) Glaser" بأن وجود مهارات التفكير النقدي في مقرر واحد لا يعني الكثير إذا لم يتم تطبيق طرق التفكير والتساؤل هذه على مجالات (مقررات) أخرى من الدراسة، ومن خلال مواقف الحياة اليومية. وتكمن القيمة التحويلية للمواطنة النقدية في تطبيقها في كل جانب من جوانب الحياة. وبالنظر إلى الظروف الخاصة التي تعيشها المؤسسة التي ولدت فيها فكرة الفصل العنصري، فلابد إذا من تطبيق التفكير النقدي في برامج جامعة ستيلينبوش. ومع ذلك، ليس من الواضح ما اذا كان التفكير النقدي يكفي بمفرده للتحول في هذا السياق. وقد اخترنا التركيز على المفهوم الأوسع قليلاً للمواطنة النقدية، والذي يشمل الى جانب التفكير النقدي تناول القضايا الاجتماعية بشكل ظاهر.

لقد حظيت قضية المواطنة النقدية بنصيب من الاهتمام في السنوات الأخيرة، وبخاصة في التعليم العالي. فمصطلح "المواطنة النقدية"، لا يزال موضع خلاف في السياقين المحلي والعالمي. لقد اخترنا النظر إلى المفهوم، على أنه بمثابة الدعوة لغرس مجموعة مقبولة من القيم المشتركة مثل: التسامح، والتنوع، وحقوق الإنسان، والديمقراطية. وهذا المفهوم يعتمد، بشكل واضح، على إيقاظ الفطنة وإعمال التفكير والنقد البناء. ومما يجدر ذكره أن هناك تحذيراً، من جانب بحوث التربية وطرق التدريس، من الخطورة غير الهينة لحذف التأمل أو إعمال الفكر، والوازع الاخلاقي من العملية التربوية في ظل هيمنة الرأسمالية والعولمة والليبرالية (Ennis 2011; Nussbaum 2010; Waghid2004). إننا ندرك في ظل ظروفنا الخاصة، أن التحول في الوضع الديموغرافي، أمر ضروري ويمكن تحقيقه من خلال آليات مثل المحاصصة واتاحة الفرص. ومع ذلك، فإن هذه النقلة لا تكفي لضمان التحول الحقيقي.

ولا يمكن تحقيق ذلك التحول عن طريق الهندسة الادارية (الهندرة) الاجتماعية؛ إنما يتطلب تنمية وتربية الأفراد الذين يتخرجون من خلال الجامعة وغيرها. وبالنسبة لنا، فان جانبا مهما للغاية من هذا يتمثل في غرس المواطنة النقدية. وقد ينظر الى ما

تجاهد في الوصول اليه، من عدم القناعة بالاكتفاء بتحقيق الحدود الدنيا من معايير مهنية، على أنه تطلع اكثر من مثالي. ومع وضع التحول الحقيقي لثقافة الجامعة في الاعتبار، شرعنا في استكشاف مدى تحقق افتراضاتنا حول صلابة المواقف الأساسية الضرورية لتعزيز المواطنة النقدية في جامعة ستيلينبوش. وكانت وسيلتنا لأداء التجربة القيام بمقابلة عينة محدودة من الأكاديميين والطلاب من ثلاث كليات مختلفة، لتقديم صورة مبدئية سريعة لفهم المواطنة النقدية.

ويتضمن هذا الفصل عرضا للخطوات التي اتخذناها، وخلاصة للنتائج التي توصلنا إليها، عن كيفية فهم الطلاب والمحاضرين للمواطنة النقدية، وقدرتهم على التعبير عن المفاهيم التي تكونت لديهم بخصوصها. وقد بدأنا بوضع تعليم او غرس المواطنة النقدية في السياق الأوسع للجدل الدائر حول المواطنة الكونية والاخرى الوطنية، والنظر في مدى ملاءمتهما لسياق التعليم العالي في جنوب إفريقيا كما تشكلها في الوقت الحالي خطابات وسياسات التحول.

سياق تعليم المواطنة النقدية

ان التربية النقدية، التي ترتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم النظرية النقدية التي تبنتها مدرسة فرانكفورت، هي فلسفة الممارسة التي تعهدها المنظرون أمثال: باولو فريري" Paolo Freire "، وهنري جيرو"Henry Giroux "،ويورجين هابرماس" Habermas Jurgen". ففي حين أنها تتلاقى بقدر ما، مع مفهوم التفكير النقدي، فإن جونسون وموريس" Johnson and Morris" يضعون خطوطا فاصلة بين خصائص كل منها. فالخصائص الخاصة بعلم التربية النقدية هي (1) التركيز على البعد السياسي والإيديولوجي لإنتاج المعرفة، (2) التركيز على الجماعية، (3) التركيز على الفهم الذاتي للتفكير النقدي، (4) التركيز على التطبيق العملي (Johnson and Morris 2010, 81-84). وبالنسبة إلى باولو فريري (1983) " Paulo Freire"، فقد بنى مشروعه الفكري للتربية النقدية على تعرية وتفكيك علاقات القوة غير المتوازنة بنيوياً، من خلال النقد والتحليل. ويشير جونسون وموريس (2010, 80) إلى صيغة بوربوليس وبيرك"Burbules and Berk's " الموجزة

للتمييز بين التفكير النقدي وعلم التربية النقدية حيث: "التفكير النقدي في جوهره، هو تعليم كيفية التفكير النقدي، وليس كيفية التفكير السياسي. وذلك بالنسبة لعلم التربية النقدية تمييز زائف " (50 ,1999). وإذا أردنا ان نستكشف حتمية المشاركة السياسية المتضمنة في التربية النقدية، فعلينا ان نتتبع استخدام جونسون وموريس، للسمات المميزة لعلم التربية النقدية، كأساس لبلورة نظرية المواطنة النقدية. ولما كان المصطلح يحاول التعرف علىالعلاقة بين الفرد والدولة والمجتمع، فان المواطنة تنطوي على امكانية تسليط اضواء ساطعة على الارتباطات بين التفكيرالنقدي والمشاركة السياسية.

لقد جرى اختلاف في وجهات النظر، التي دارت حول التركيز من جديد على غرس المواطنة والتحول الاجتماعي في التعليم العالي وعاودت "المواطنة" الظهور في الفكر التربوي، كمصطلح مهيمن ولكنه متنازع عليه، وهو يسعى الى التعرف على وضع العلاقة بين الفرد والمجتمع في قلب المناقشات التربوية (Nussbaum 2002; Osler and Starkey 2003; Schuitema, Ten Dam, and Veugelers2008). وقد انعكس الانتقال من المفاهيم القومية الصارمة للسلطة السياسية، إلى تكوينات مواطنة أكثر تعقيدًا في تغيير مفاهيم المواطنة. وقد نبع الاهتمام الحالي بتعليم المواطنة الوطنية (Enslin 2003; Ramphele 2001; Waghid 2004) من جانب، وتعليم المواطنة الكونية (العالمية) من جانب آخر من فكرة الديمقراطية والحرية العابرين للأوطان (Andreotti 2006; Johnson and Morris 2010; Nussbaum 2002). وبدلاً من العمل على تعزيز الولاء الوطني، تركز تربية المواطنة المعاصرة على تبني أشكال المواطنة المشتركة العابرة للأوطان والقائمة على القيم المشتركة للديمقراطية وحقوق الإنسان والتسامح (Johnson and Morris 2010, 77).

ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أننا نحتاج إلى الحذر من استبدال نظام هرمي بآخر. إذ يمكن أن يؤدي الدمج، من غير تمحيص للحملة نحو العولمة، تحت ستار "المواطنة" إلى هيمنة غير مقصودة. وقد تبنى العديد من المفكرين فكرة أن الترابط الثقافي والإنساني المعلن للعولمة يخفي الفوارق الاجتماعية والاقتصادية المتعمقة على نطاق عالمي (Sen

(2004 ;Wallerstein 2004 ، وبالتالي، يجب التعامل بحذر ازاء الدعوات إلى المفاهيم العابرة للحدود الوطنية للمواطنة، التي تستند إلى مبادئ ديمقراطية "قابلة للتعميم"، لأنها قد تعمل على المستوى المعرفي كنوع آخر من الهيمنة والعنف المعنوي.

التعليم ومفاهيم المواطنة النقدية في جنوب أفريقيا

في سياق ظروف جنوب أفريقيا المعاصرة، توجد وجهات نظر متباينة حول المواطنة النقدية في المناقشات حول التعليم (Enslin 2003; Ramphele 2001). ويعكس "إنسلين" آراءه على التنازع بين مفهوم المواطنة، المنصوص عليه في الدستور، والذي تم إقراره بشكل مؤكد من خلال مفهوم المشاركة للمواطنة التي تطورت من خلال النضال ضد الفصل العنصري، و "التفسير الأكثر شعبية للمواطنة باعتباره التمتع بالحقوق الاجتماعية والاقتصادية" (Enslin 2003, 74). إن الانتقال السريع نسبياً من مفهوم المواطنة الحصري والعنصري والتمييزي إلى مفهوم شامل ومتماسك وديمقراطي للمواطنة، موجود جنباً إلى جنب مع ما تم الاعتراف به الآن باعتباره تحولاً اجتماعياً واقتصادياً بطيئاً، بشكل مؤلم، لا يزال يعكس طبقية عرقية راسخة ;Erasmus 2009) (Reddy 2004; Seekings 2008; Vale and Jacklin 2009

فتطوير ثقافة ديمقراطية قوية لا يقوضه فقط عدم المساواة الذي لا يزال قائما، ولكن أيضاً "يضعفه الانهماك الشعبي بالاحتياجات المعيشية، الأمر الذي يؤدي إلى تدني الإقبال على المشاركة الفعالة تحقيقا للصالح العام" .(Enslin 2003, 79)

إن المواطنة النقدية من النوع الموصوف أعلاه، يرجح لها أن تتحقق من خلال الانتقادية وتمحيص الدوافع. وتعد المشاركة الوجدانية وتمحيص الدوافع عمليتين أساسيتين لتحقيق المفهوم التقدمي للمواطنة النقدية التي "توفر إطارًا لمواطن قابل للتغيير يسعى جاهداً لتجاوز الماضي" (Enslin 2003, 76). ويرى "واجيد" (2004) "Waghid "أن صيغة المواطنة الليبرالية والمواطنة النقدية التي تم توضيحها في الإصلاحات التعليمية الديمقراطية الجديدة، تحتاج إلى التعزيز عن طريق التراحم وكذلك بتقدير ظروف الآخرين (Nussbaum 2002; Waghid 2004). وفي حين أن

"القيم الليبرالية - المجتمعية يمكن أن تؤدي إلى تنمية قدرات التلاميذ على المحاجة العقلانية والمشاركة الفكرية"، فإن هذا قد لا يولّد بالضرورة غرس التعاطف المطلوب للتحول التربوي (Waghid 2004, 535) فالمشاركة والفهم، بل والنضج العاطفي والتعاطف، تعد مكونات أساسية عند ممارسة التفكير النقدي والمواطنة النقدية.

قد لا تكون العلاقة بين التعاطف والمواطنة النقدية واضحة للوهلة الاولى. ومن هنا تبرز "Nussbaum" هذه الصلة في معاييرها للتعليم من أجل المواطنة الديمقراطية النقدية مؤكدة على أهمية النقدية والمشاركة الوجدانية. وفي هذا الصدد فان معاييرها هي (1) ايقاظ الوعي النقدي الذي يسمح للطلاب بالتساؤل عن التقاليد المتبعة مع ممارسة الاحترام المتبادل لمنطق العقل. (2) التفكير كمواطن ضمن المجتمع (3) تنمية "الخيال الروائي" الذي يعزز فهمًا أعمق للاختلاف والتنوع، ويسمح للشخص بوضع نفسه في موقف (تقمص دور) الآخر (Nussbaum 2002).وكلها معايير تشكل أساس فهمنا للمواطنة النقدية.

مشروع بحث المواطنة النقدية

تم تشكيل مجموعة من المحاضرين من مختلف الكليات بهدف ايجابي نحو تعزيز التحول في جامعة ستيلينبوش. تشكلت المجموعة تلقائيا بعد عرض حول "المواطنة النقدية والتحول" من قبل أحد الأعضاء في مؤتمر محلي. تبعته العديد من المحادثات وجاء هذا المشروع البحثي نتيجة تبادل الآراء والرغبة الجماعية للمشاركة بنشاط في إجراءات تعميق التحول في جامعة ستيلينبوش. وكان التعريف الاجرائي للمواطنة النقدية الذي قررته المجموعة كما يلي:

> تعتمد المواطنة النقدية على تحقيق المشاركة المجتمعية لمجموعة من القيم مثل التسامح والتنوع وحقوق الإنسان والديمقراطية. وهي تشجع -باعتبارها تربوية- على استيعاب الماضي وانعكاساته، وتخيل مستقبل يمكن أن تشكله العدالة الاجتماعية، من أجل إعداد الناس للعيش معا في وئام ضمن تنوع الجماعات البشرية. (Adapted from Johnson and Morris 2010, 77–78)

لقد أدركنا أن النتائج التعليمية لن تتحقق إلا إذا كان هناك توجه تربوي مشترك، ليس فقط حول محتوى ما نقوم بتدريسه وتعليمه، بل أيضًا عن كيفية تدريسنا وتعلّيمنا، وهو ما يعتنقه عدد كبير من الطلاب والمحاضرين. وإذا كنا نقول إنه ينبغي أن يكون خريجونا من الطلاب على فهم لقدر من مسؤوليتهم كمواطنين نقديين (فعالين)، فيجب أن يكون هناك أكاديميون في جميع الكليات يعملون انطلاقا من هذه الرؤية بناء على الموقف التربوي النقدي للمواطنة. ويمكن لهؤلاء الأكاديميين أيضا توضيح هذه الرؤية بطرق مختلفة، وعندها سيختلف التطبيق لاشك. وقد رأت المجموعة أنه قبل محاولة "تعزيز" هذه الرؤية بين الأكاديميين، سيكون من الحكمة البدء في استكشاف مدى وجود هذا الموقف بالفعل، من خلال التحقق في كيفية فهم الطلاب والمحاضرين، للحديث عن المواطنة النقدية، والقدرة على التعبير عنها.

المنهج المستخدم

تم تشكيل المشروع البحثي ضمن النموذج الفكري المتضمن لنوع الظاهرة وتفسيرها، باستخدام طريقة دراسة الحالة. تكونت عينة البحث من 15 محاضراً و 24 طالباً من ثلاث كليات أكاديمية مختلفة، وكانت الكليات المختارة هي: اللاهوت، والآداب والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية.

تم اختيار هذه الكليات لأن أعضاء مجموعة البحث كانوا منتمين لكل من هذه الكليات. واعتبر هذا التنوع في اختيار الموضوع كافيا للحصول على "لقطة" أولية للمواقف عبر الجامعة.

وتكونت فئة الطلاب في مجموعها من طلاب السنة الرابعة أو الخامسة (في نظام جنوب أفريقيا: هؤلاء طلاب في برنامج للمتفوقين أو برنامج الماجستير العام الأول). كان هناك مزيج من الجنسين في جميع الحالات. وحاولنا أيضًا ضم أشخاص من مجموعات عرقية مختلفة؛ لكن لم يكن هذا ممكنًا دائمًا. ومع ذلك، كان المتحدثون باللغتين الإنجليزية والأفريكانية متواجدين في كل المجموعات. أجريت تسعة مقابلات فردية وأربعة مقابلات جماعية؛ وشملت هذه المقابلات أربع مقابلات مع محاضرين من الفنون

المصورة، ومقابلة جماعية واحدة مع طلاب الفنون في السنة الثالثة، وخمس مقابلات مع محاضرين من الكيمياء، ومقابلة جماعية واحدة مع طلاب الكيمياء، ومقابلة جماعية واحدة مع محاضرين من علم اللاهوت، ومقابلة جماعية واحدة مع طلاب الماجستير من اللاهوت. وأجريت المقابلات بين أبريل وأغسطس 2012.

وخلال المقابلات، تم عرض تعريف المواطنة النقدية الذي استخدمته مجموعة البحث على المشاركين، وطُلب منهم رأيهم فيه، من خلال تحديد ما إذا كان مناسبا، وما إذا كان قد تم تضمينه في مناهجهم. تم قراءة التعريف الذي استخدمناه إما في بداية المقابلة أو إرساله إلى المشاركين ليقوموا بقراءته مسبقًا. وطُلب من المشاركين أيضاً المشاركة بإبداء فهمهم الخاص لمصطلح "المواطنة النقدية" والطرق التي فهموا أنها قابلة للتطبيق، ضمنيًا أو تصريحيا، في مقرراتهم.

ثم رصد البيانات و نسخها باستخدام مسجلات الصوت الإلكترونية. وتم استخدام تحليل المحتوى الاستقرائي (Creswell 2005) لدراسة البيانات. وتحويلها الى رموز من خلال قراءة أولية للنص، وتقسيمها إلى مقاطع ووضع رموز، ومن ثم دمج الرموز تحت رؤوس موضوعات. وحرصنا على ألا تؤخذ البيانات التي تم جمعها من المجموعات الست، إلا اذا كانت تعبيرا عن التصورات والمواقف المتوقعة. إذ يحتمل أن يكون الأشخاص الذين وافقوا على المشاركة في البحث، هم الذين اختاروا بأنفسهم، لأولئك الذين كانوا بالفعل أكثر ميلاً إلى تفضيل مفهوم المواطنة النقدية. ولم يكن الهدف من الدراسة قطعا هو التعميم بل تقديم استكشاف معمق للظواهر التي ظهرت أثناء التحقيق. ونظرًا لشغفنا بتعزيز المواطنة النقدية في مؤسستنا، كنا نأمل أيضًا في أن يؤدي بدء الحوار حول المواطنة النقدية مع أولئك الذين شاركوا في البحث، إلى تحفيز المزيد من التفكير والنقاش خارج نطاق البحث.

مناقشة النتائج

أظهرت العديد من النتائج تداول كثير من تصورات أو مفاهيم المواطنة، كما عرضناها للتو في الفقرات السابقة خلال المقابلات. حيث تم تجميع المواضيع التي برزت

في فئتين عريضتين: (1) فئة تناقش مفاهيم المواطنة، كشكل من أشكال الانتماء أو مجموعة من المسؤوليات و (2) وفئة تناقش الآراء الدائرة حول مسؤولية الجامعة عن معالجة القضايا الاجتماعية.

أوجه اختلاف المفاهيم حول المواطنة

في حين أن معظم الطلاب كانوا على دراية ووفاق بشأن تطبيق التفكير النقدي في اطار العمل الأكاديمي، فإن مفهوم المواطنة النقدية كان يُنظر إليه في كثير من الأحيان على أنه أمر غريب، ويعبر عن مسألة بعيدة عن فكر الطلاب وفهمهم لأنفسهم. وأيد معظم المشاركون فكرة الانتقادية، الا أنهم اختلفوا في استقبالهم لكلمة "المواطنة". واعترض بعض الطلاب على المفاهيم السياسية المريبة للمصطلح، باعتبارها مرتبطة بشكل وثيق جدًا بالدولة القومية: "أنا أنتقد كلمة المواطنة. إنه مفهوم قومي لا أتفق معه بالضرورة "(طالب لاهوت ؛ [تم ترجمة بعض الاقتباسات إلى الإنجليزية حيث أجريت المقابلة الأصلية باللغة الأفريكانية]) ؛ أو كمفهوم يفرضه الغرب: "أعتقد أنه مصطلح غربي للغاية وتطبيق ذلك على جنوب إفريقيا سيكون شيئا مستفزا.

إن المواطنة أكثر "غربية"، وتتمثل في طريقتنا في عمل الأشياء، ولا يمكن تطبيق ذلك على الثقافات الأخرى "(طالب في علم اللاهوت). في حين يرى الطلاب أن هذه المشادات متأصلة في المصطلح نفسه، وتشير تعليقاتهم أيضًا إلى أن سياق التطبيق يمثل مشكلة، حيث يمكن أن توحي معادلة المواطنة والقومية بحساسية تجاه سياسة العزل العنصري، الذي مضى عصره في جنوب افريقيا،، لكنه قد يشير أيضًا إلى شعور بعدم الارتياح تجاه القومية المعاصرة في جنوب إفريقيا. وعلق أحد الطلاب قائلاً: "أعني أنني ولدت هنا، فأنت تعلم أنني قد لا أكون مهتماً بهذا البلد وبسياسته ومستقبله... إذا فكرت في المواطنة، فأنا لا أفكر بالضرورة في جنوب أفريقيا "(طالب علم اللاهوت). وقال طالب آخر إن "هناك تحولا في النموذج الفكري حيث يمكنني أن أقول الآن إنني مواطن عالمي، أو أنا الآن مواطن من جنوب أفريقيا" (طالب في علم اللاهوت).

يعتقد كل من انسلين (2003) Enslin ورامفلين (2001) Ramphele بأن مواطني

جنوب إفريقيا ما زالوا يناضلون من أجل صياغة فهم مشترك للمواطنة كتضامن وانتماء. حيث برز الشعور بالانقسام الاجتماعي بقوة، لدى كل من الأكاديميين والطلاب. وهذا واضح في الاستخدام المتكرر للخطاب بـ"نحن وهم":

هذه هي ثقافتنا وشعبنا، وحياتنا تسير وفقا لهما، والآن يأتي الآخرون ويضايقوننا، والآن أيضا نرى بعد خمس سنوات من الانخراط فيها بشكل حاسم أنه: بعد هذا الانتظار ليس بلدنا بل ثقافتهم. (طالب علم اللاهوت)

ومن الواضح أيضا في رؤية المواطنة على أنها موقف مسؤولية أو مجموعة من المسؤوليات التي يتمتع المرء، بحرية اختيار ما إذا كان عليه احتضانها. أوضح أحد الطلاب أن المرء يحتاج إلى أن يقرر بشكل فردي، قيمة الجنسية الجنوب أفريقية:

"بعد ذلك، يتعين على المرء (كذا في النص) أن يقرر ما إذا كنت لا أزال مهتما بالحفاظ على جنسيتي في هذا البلد أم لا، وأخي الآن مواطن من دولة أخرى، وأختي في طريقها [للحصول على جنسية دولة أخرى]" (طالب لاهوت). وعلق أحد محاضري اللاهوت قائلاً: "الآن، نحن لسنا مواطنين [حقائبهم] محزمة للسفر الى بيرث Perth أو تورنتو أو إلى أي مكان. ونعني بالمواطنة النقدية أننا نريد ممارسة جنسيتنا (هويتنا) ". ويشير كلا التعليقين إلى موقف يفترض أن" امتلاك "مواطنة الفرد، وتحمل المسؤولية الاجتماعية من خلال الانخراط في مجتمع جنوب أفريقيا، ليس هو القاعدة. حيث يُنظر إليه على أنه استثنائي، إلى حد ما، أو غير جدير بالقبول، مقابل الالتزام أو المسؤولية أو حتى التكريم الذي يمنحه الميلاد أو التاريخ السياسي.

وغالبًا ما تساوى المشاركون في نظرتهم إلى المواطنة النقدية على أنها تقاس بتحمل المسؤولية الاجتماعية والشخصية في السياق المحلي أو القومي أو الكوني:

"[أنا] شخصياً أفترض أن المواطنة النقدية تتعلق، بصفة عامة، بفهم للسياق ومعايشته مما يؤثر على الطريقة التي تتحاور بها حول هويتك ومسؤوليتك تجاه الآخرين وتجاه بيئتك" (محاضر في مجال الفن). ومع ذلك، فقد كان ينظر إلى المفهوم الأوسع والأكثر شمولية للسياق (اي السياق الكوني او العالمي)على أنه يمثل مشكلة إذا كان

ذلك على حساب السياق المحلي: فعلى الرغم من الكثير من الحديث عن كل هذه الروابط على مستوى العالم، فإنني ألفت النظر الى أننا لا نملك التواصل على المستوى المحلي "(محاضر الفن). وفي بعض الأحيان كان ينظر إلى السياقات السياسية والدينية في جنوب أفريقيا، على أنها عوامل تعرقل التوافق على نماذج مناسبة من المواطنة النقدية. فعلى سبيل المثال، جادل أحد المحاضرين بأن الديمقراطية القائمة على الإجماع الشعبي في أفريقيا، أو الديانة المسيحية، لا تفضي إلى المواطنة النقدية، والتي يمكن اعتبارها معبرة عن عدم الولاء:

[فإذا لم تبد سعيا للدخول في المجموع، فانه ينظر اليك على انك مع جدول أعمال خفي. إذن كيف تدافع عن مزايا المواطنة النقدية ، داخل بيئة مستريبة. بيئة تصل في نظرتها إليها –أي المواطنة النقدية- على أنها خروج عن المسيحية. (محاضر علم اللاهوت)]

ويرى آخرون بأن هذا التناقض الظاهري يؤكد المفاهيم الحالية للمواطنة:

[فالمواطنة النقدية تعني وجود ولاء لفكرة نقدية ما. ويبدو أن هناك تغييرا في تفكيرنا حول المواطنة، حيث يتجاوز مجرد الطاعة، بل يتعداها الى القدرة على إجراء حوار نقدي، ازاء تصوراتك لما ينبغي أن يكون عليه المجتمع. (محاضر علم اللاهوت)]

هذه المفاهيم المختلفة للمواطنة النقدية يمكن أن تشير إلى عدم الارتياح لدى بعض الطلاب والمحاضرين عند تشخيصهم على أنهم مواطنون من جنوب إفريقيا. إذ أدت الاضطرابات التي عانت منها احدى الفئات، وخسران سلطانها السياسي بعد عام 1994. إلى ظهور بعض الأشخاص الذين يسعون من أجل الانضمام الى مواطنة جنوب إفريقيا بسبب فقدان السيطرة والشعور بالعجز امام "تلك السيطرة" التي أصبحت الآن ملك "العدو السابق". فإذا كانت التغييرات التي حققتها نهاية نظام الفصل العنصري تحريراً لكثير من الناس؛ فإنه كان من العسير على الآخرين قبولها. وفي خلال "هضمهم" لهذه الخسارة، يجدون من الصعب عليهم أن يتواءموا مع تصور هويتهم الجنوب إفريقية،

ويشاركوا تحمل مسؤولية هذه المواطنة. إن من تقمص شخصية المواطن العالمي عليه مسؤوليات محددة، أما المواطنة على المستوى المحلي (البلد الأم) فلعلها أكثر حاجة إلى المشاركة والإسهام الإيجابي الفعال من بني جلدتها.

مسؤولية معالجة المشاكل الاجتماعية في مؤسسات التعليم العالي

لاحظ أحد الطلاب أن المواطنة النقدية "لا تعنيك أنت أوتعني مهنتك فحسب، بل أعتقد أنها سلوك، يعيشه الانسان من خلال تصرفاته في في الحياة اليومية.... ولا أعتقد أنه لا يتوقف فقط عند ما تفعله كعالم "(طالب الكيمياء).

وقد برز في أغلب المقابلات تصور الارتباط الوثيق بين مفاهيم المسؤولية الشخصية وبين المواطنة. ومع ذلك، فإلى أي مدى يمكن اعتبار الجامعة، مؤسسة اجتماعية مسؤولة عن معالجة القضايا الاجتماعية، وتعزيز المواطنة النقدية. لذا جاء السؤال الثاني ليستهدف دراسة مدى أهمية المواطنة النقدية أو المسؤولية الاجتماعية ضمن المقررات فرادى، وضمن التوجه الفكري العام للجامعات. وثار خلاف قوي حول ما إذا كان يجب تفسير هذه الواجبات، باعتبارها روحًا ضمنية للجامعة، تهيؤها المواقف والمعتقدات الفردية، أم إذا كان ينبغي أن يكون مشروعًا تعليميًا رسميًا ضمن مقررات الجامعة.

هنا تكرر ترديد ملاحظة فحواها: أن المواطنة النقدية هي ما يتم أداؤه من تصرفات بالفعل في الفصول الدراسية، وفي الحرم الجامعي بشكل تلقائي. وهنا يعلق محاضر علم اللاهوت قائلا:

[أما عني فإني أعتقد أن هذا جزء مما نقوم به في الفصل الدراسي الاول وما بعده، أي تقديم وجهات نظر مختلفة عبر الفصول الدراسية لكي يعايشها الطلاب و يُعملون التفكير النقدي فيها لاتخاذ خيارات أكثر فاعلية، في كيفية وصولهم الى مواطنين أفضل (محاضر علم اللاهوت)]

وقد عبر أحد المحاضرين في مجال الآداب عن رؤيته قائلا: "إذا كنت تدرس في إحدى الجامعات، فأنت بالفعل مفكر نقدي".

وجاءت رؤية محاضر في الكيمياء كالتالي: "انى أعتقد عند وجودي فى المختبر، أنه أحد أكثر المناطق حيوية، حيث تحدث المواطنة النقدية بشكل تلقائي، دون أن تضطر إلى فرضها إجباريا".

إن إكساب الطلاب لخصال المواطنة النقدية بشكل تلقائي (حر) يعتبر أمراً مثالياً، فمن المتوقع أن يمزج الأداء الأكاديمي في هذه الحالة بين "المواطنة النقدية" وبين التعاون بين الأفراد. هذا ويمكن لتفضيل هذه التلقائية في تنمية المواطنة النقدية أن يخلي بسرعة المؤسسة التعليمية أو الأكاديميين الأفراد من تحمل المسؤولية عن هذه العملية. وكما قال أحد المحاضرين في الفن: "بحكم أننا أكاديميون و ونعمل فى مجالات متعددة الارتباطات، فان أداءنا البحثي، سيكون مواطنة بالغة الأهمية". وتشير مثل هذه التعليقات إلى فهم ساذج أو "واه" (Walker 2005) للمواطنة النقدية بين بعض من المحاضرين.

وفي المقابل أكد أكاديميون آخرون على للمسؤولية الفردية، التي يتعين على المحاضرين الوفاء بها، وتعد القيادة بالأسوة هي الطريقة الوحيدة لضمان الاستجابة الاجتماعية: "إن الأمر يتعلق بالموقف الذي تزرعه، من خلال النموذج الذي تمثله، والأشياء التي تقولها" (محاضر الكيمياء) : "الطريقة الوحيدة التي يمكنني بها جعل الطلاب أكثر وعياً هي الآن ....ثم ذكر شيئاً عن المجتمع، ونعم لإعطاء القيادة وضرب الأمثلة" (محاضر الكيمياء)

"وإذا كان هذا هو نوع النهج الدراسي يستخدمه المحاضر، ويعززه بشكل يومي، فإن ذلك لا مبالغة فيه، إنه ما أطبقه بالفعل في تدريسي. (محاضر الكيمياء)

وقد ذهب بعض الأكاديميين بتيقن الى زراعة المواقف النقدية والمسؤولة، تعتمد على قناعات المحاضرين أو سلوكهم الأخلاقي، وأن إضفاء الطابع الرسمي، على مثل هذا المفهوم ينطوي على اشكاليات عديدة.

إن المسبب من منظور العلوم الاجتماعية في أن طلابنا حساسين إزاء خطاب المواطنة النقدية هو، على وجه التحديد، أنهم ليسوا مجبرين عليه، وإنما هو ناتج عن قناعات محاضريهم ولا يتم استيعابها على أنها مواطنة ذات أهمية. لكن لو تم تقديمها على أنها مواطنة نقدية، يتم تعليمها عن إحساس عميق بأهميتها فإن تعاملنا على هذا النحو أعتقد أنه سيكون مصطنعًا إلى حد ما، وأعتقد أنه اذا تم فرض هذا ضمن المقررات فانه سيتسبب في مشاكل غير ضرورية.. (محاضر في الآداب)

وقد برزت فكرة أن الجامعة نفسها تتحمل مسؤولية أخلاقية وتاريخية لتشجيع المواطنة النقدية: "إن أهم شيء في الجامعة هو أنها مكان للتعلم، وإنها مرفق للتزود بالمعرفة تتجاوز العادات والحدود". والجامعات وليدة الفكر الفلسفي "(محاضر الآداب). وكان هناك العديد من المحاضرين الذين شعروا بأن هذه المسؤولية تتعدى مقاييسهم الشخصية لعملهم كمعلمين، ومن ضمن هذه المقاييس التقيد بالوقت المتاح. "إذا كان عليّ أن أعالج المشاكل الاجتماعية في الفصل - فإني لا أملك الوقت لذلك. وهذا هو الوضع القائم في الواقع للأسف "(محاضر الكيمياء)؛ وكذلك يمكن أن يتعلق الأمر بحجم المقررات:

(إذا كنت تقصد التطرق إلى السياسة، فبالتأكيد لا، لن تجد لها مكانًا في مقرر للكيمياء، أنا... لا أشعر أنه سيجد قبولا في مقرر الكيمياء، ولا أشعر أن مهمتي هي أن أغرسها في طالب بهذه الطريقة. (محاضر الكيمياء)

ولعل هذا يمثل خلافا مباشرا لما يراه بادات "Badat" من أن الفصل القاطع بين العمل الأكاديمي، والضرورات الحياتية لمعالجة التحول الاجتماعي يمثل مشكلة. حيث يعتقد بادات "Badat" بأن "الصلاحيات المخولة للحرية الأكاديمية، تسير جنباً إلى جنب، مع الواجبات الجوهرية في تنقية الساحة الفكرية من هيمنة الفكر العنصري والاستعماري (Badat, cited in Hasan and Nussbaum 2012, 128). وهذا يطرح سؤالا حاسما عن الكيفية التي يمكن من خلالها أن يعالج المرء بشكل مفيد قضايا المواطنة النقدية في مسار علمي بحت وما إذا كان المرء يريد ذلك حقيقة.

كما لوحظ أن البيئة الجامعية نفسها، تشكل تحديا أمام التصدي للقضايا الاجتماعية على نحو ملائم؛ ذلك لأنها محفوفة بالمشاكل العرقية، التي تفرز نفسها مثل التوترات الاجتماعية، وعدم المساواة. قال أحد المحاضرين إن "هؤلاء الأشخاص في مقاعد السلطة لا يدركون أن قراراتهم عنصرية" (محاضر في الفن).

إن الجامعة مكان آمن لبعض الناس، لكن ذلك ليس للجميع. أعني أنه كان لدينا طالب في السنة الأولى في الفنون الجميلة في العام الماضي... فاتقا في أدائه، إلا أنه سرعان ما غادرنا. لقد. كان من الصعب للغاية بالنسبة له أن يكون الطالب الأسود الوحيد في مجموعة السنة الأولى. (محاضر الفن).

رأي آخر أن المشاكل في الجامعة ربما ترتبط بالمساحة الكبيرة التي شيدت عليها ستيلينبوش...

إني أعتقد أن هناك تأثيراً تاريخياً على الموقع والمساحات، كمثل التي تفصل كايماندي Kayamandi عن قلب Stellenbosch، حيث لا يستطيع الناس عبور هذا الفاصل. (محاضر الكيمياء)

الآثار والاستنتاجات (النتائج والتوصيات)

لقد كان هدف البحث الذي يستند إليه هذا الفصل، هو استكشاف التصورات والاتجاهات التي استقرت لدى مجموعات صغيرة من طلاب جامعة ستيلينبوش والمحاضرين من تخصصات اللاهوت والآداب والعلوم الاجتماعية، وعلوم الطبيعة فيما يتعلق بمفهوم تربية أو تعليم المواطنة النقدية وتطبيقها في الجامعة. وقد بدأ البحث من خلال التحقق من فهم الطلاب والمحاضرين للمواطنة النقدية، من أجل الحصول على لمحة أولية عن موقع هذه المؤسسة في هذا الصدد.

وأظهرت نتائج البحث أن فهم المواطنة النقدية يختلف بين التخصصات ؛ ويبدو أن الطلاب في العلوم الإنسانية، يجدون سهولة أكثر في مناقشة هذا المفهوم عما هو حال أولئك الذين يدرسون في العلوم. ولا غرابة في أن يكون الطلاب الذين تلقوا دراسة في

الخطاب النقدي، من خلال السعي للحصول على شهاداتهم الجامعية، أكثر وضوحا في تعبيرهم - وعلى نحو ضمني - أكثر وعيا بفكرة المواطنة النقدية.

وكان من الملحوظ أيضًا نظر البعض إلى المواطنة النقدية على أنها كيان "خارجي"، ولم يُنظر إليها على أنها جزء من عملية حيوية. ويبدو أن هذا يعني أنه على الرغم من تنمية المهارات الضرورية للتفكير النقدي الفردي، إلى حد ما، من خلال الهياكل التربوية القائمة، فإن الارتفاع بمستوى ممارسة المواطنة النقدية واللغة المطلوبة للتعامل معها، يتطلب المزيد من الاهتمام الخاص. وهنا تأتي المشاركة الواعية في الحديث حول هذه الأفكار عبر الجامعة في المقام الأول، وكلما أصبحت فكرة المواطنة النقدية جزءًا من المفردات اليومية، فإن من المرجح أن يصبح التطبيق العملي أقرب منالا للتخصصات. وإذا أصبح التحول الحقيقي جزءًا من الواقع اليومي للأكاديميين، فإن القضايا الحساسة التي ظهرت في المقابلات، والتي تتعلق بالانقسام الاجتماعي، والعرقية، والتمييز، يمكن معالجتها بشكل أكثر مباشرة وصراحة.

ويتطلب أي جهد على مستوى المؤسسة التعليمية، للتعامل مع المواطنة النقدية إقبالا من المحاضرين وأعضاء هيئة التدريس الآخرين. وعلى الرغم من أن بعض المحاضرين شعروا أنه لا ينبغي تدريس المواطنة النقدية بشكل صريح، فإن العقبة الأولى قد تكون أقل مما نتصوره. في ضوء اتفاق معظم المحاضرين الذين تمت مقابلتهم على أهمية المواطنة النقدية، وعلى الرغم من أن الحلول المطروحة قد تكون خاصة بالكليات أو التخصصات. فسيظل التحدي الحقيقي هو الطريقة التي يتم بها تيسير ذلك المفهوم وتوصيله للطلاب.

وبالنظر إلى السياق الذى نتحدث فيه، كما يتضح من خلال نتائج البحث، فإنه ينبغي استكشاف وتطوير نهج معين للتعليم والتعلم أو التربية الناقدة. وفي هذا الصدد فإن كلا من جونسون وموريس (2010) قد بلورا نموذجا لتعليم المواطنة النقدية، يتضمن التفكير النقدي وطرق التدريس النقدية. ومن جانبنا فإننا نسير على خطاهما في فكرة أن المواطنة النقدية، تضع نصب عينها بلورة توجه معين أو طريقة تفكير، بدلاً من التركيز فقط على محتوى منهج المواطنة النقدية.

إن هناك حاجة إلى تربية نقدية تعزز الوعي النقدي (فريري 1983) لدى الطلاب والمحاضرين ليتجاوزوا حدود المعرفة المتلقاة، ويدركوا أن المعرفة تستثمر من خلال مفاهيم شخصية أو ثقافية أو سياسية، وأن المعرفة يمكن أن تمكّن القوى الإنسانية أو تعطلها.

إن التربية النقدية لها دورها في الحث على بلورة طرق تدريس، من خلال سياق مقررات المنهج لإذكاء وعي نقدي، حيث يستخدم الطلاب والمحاضرين الحوار مع التركيز على التطبيق العملي. و دور علم التربية النقدية في السياق كمبدأ توجيهي في تطوير جامعة ستيلينبوش، أمر في غاية الأهمية لبناء قدرة الخريجين على توجيه النقد والمشاركة وتحمل المسؤولية.

لقد كان الهدف من هذا البحث هو التعرف على الطرق التي يعبر بها الطلاب والمحاضرون عن المواطنة النقدية في جامعتهم، من أجل إعلام فريق البحث بكيفية دفع هذه القضية إلى الأمام، وما هو النهج أو الاستراتيجية التي يجب اتباعها لتعزيز تعليم المواطنة. وبصفتنا كفريق جاء من مختلف الكليات، نتشارك أفكارنا حول أهمية المواطنة النقدية، فإننا نعتبر أنه ما يزال أمامنا طريق طويل علينا أن نقطعه تحقيقا للهدف المنشود.

المصادر

Andreotti, V. 2006. "Soft versus Critical Global Citizenship Education." Policy & Practice: A Development Education Review 3 (Autumn): 40–51.

Burbules, N. C., and Berk, R. 1999. "Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits." In Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics, edited by T. S. Popkewitz and L. Fender. New York: Routledge. 45–65.

Creswell, J. W. 2005. Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Department of Education (DoE). 1997. Programme for the Transformation on Higher Education: Education White Paper 3 (Government Gazette No. 18207). Edited by DoE, Pretoria.

Ennis, R. H. 2011. "Critical Thinking: Reflection and Perspective, Part I." Inquiry: Critical thinking across the Disciplines 26 (1): 4–18.

Enslin, P. 2003. "Citizenship Education in Post-Apartheid South Africa." Cambridge Journal of Education 33 (1): 73–83.

Erasmus, P. 2009. "The Unbearable Burden of Diversity." Acta Academica 41 (4): 40–55.

Freire, P. 1983. Pedagogy of the Oppressed. London: Continuum.

Furco, A. 2010. "The Engaged Campus: Toward a Comprehensive Approach to Public Engagement." British Journal of Educational Studies 58 (4): 375–390.

Giliomee, H. 2003. "The Making of the Apartheid Plan, 1929–1948." Journal of Southern African Studies 29 (1): 373–392.

Glaser, E. 1942. "An Experiment in the Development of Critical Thinking." The Teachers College Record 43 (5): 409–410.

Hartley, M., Saltmarsh, J., and Clayton, P. 2010. "Is the Civic Engagement Movement Changing Higher Education?" British Journal of Education 58 (4): 391–406.

Hasan, Z., and Nussbaum, M. 2012. Equalizing Access: Affirmative Action in Higher Education: India, US, and South Africa. New Delhi: Oxford University Press.

Johnson, L., and Morris, P. 2010. "Towards a Framework for Critical Citizenship Education." Curriculum Journal 21 (1): 77–96.

Mabokela, R. O. 2000. Voices of Conflict: Desegregating South African Universities. New York: RoutledgeFalmer.

Ngyende, A. 2012. Census 2011. Pretoria: Statistics South Africa.

Nussbaum, M. 2002. "Education for Citizenship in an Era of Global Connection." Studies in Philosophy and Education 21: 289–303.

Nussbaum, M. 2010. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton: Princeton University Press.

Osler, A., and Starkey, H. 2003. "Learning for Cosmopolitan Citizenship: Theoretical Debates and Young People's Experiences." Educational Review 55 (3): 243–254.

Ozler, B. 2007. "Not Separate, Not Equal: Poverty and Inequality in Post-Apartheid South Africa." Economic Development and Cultural Change 55 (3): 487–529.

Ramphele, M. 2001. "Citizenship Challenges for South Africa's Young Democracy." Daedalus 130 (1): 1–17.

Reddy, T. 2004. Higher Education and Social Transformation: South Africa Case Study. Cape Town: University of Cape Town.

Schuitema, J., Ten Dam, G., and Veugelers, W. 2008. "Teaching Strategies for Moral Education: A Review." Journal of Curriculum Studies 40 (1): 69–89.

Seekings, J. 2008. "The Continuing Salience of Race: Discrimination and Diversity in

South Africa." Journal of Contemporary African Studies 26 (1): 1–25.

Sen, A. 2004. "How to Judge Globalism." In The Globalization Reader, edited by F. Lechner and J. Boli. Oxford: Blackwell. 16–21.

Thomas, D. 1996. "Education across Generations in South Africa." The American Economic Review 86 (2): 330–334.

Vale, P., and Jacklin, H. 2009. Re-Imagining the Social in South Africa, Critique, Theory and Post-Apartheid Society. Durban: University of KwaZulu-Natal Press.

Waghid, Y. 2004. "Compassion, Citizenship and Education in South Africa: An Opportunity for Transformation?" International Review of Education 50 (5–6): 525–542.

Walker, M. 2005. "Rainbow Nation or New Racism? Theorizing Race and Identitfy Formation in South African Higher Education." Race Ethnicity and Education 8 (2): 129–146.

Wallerstein, I. 2004. "The Rise and Future Demise of the World Capitalist System." In The Globalization Reader, edited by F. Lechner and J. Boli. Oxford: Blackwell. 63–69.

Westbrook, R. B. 1993. John Dewey and American Democracy. Ithaca: Cornell University Press.

الفصل الثاني والثلاثون
التربية النقدية: التفكير النقدي سلوكاً اجتماعياً

ستيفن كاودين وجورنام سينج
Stephen Cowden and Gurnam Singh

المقدمة

تنصب بؤرة اهتمام الكثير في أدبيات التفكير النقدي على الطرق التي ينمي بها الناس هذه القدرة، من خلال عمليات ومهارات إدراكية معقدة، لتقييم المعلومات والحكم على سلامة مضمونها. وغالبا ما يرتبط ذلك في بيئة التعليم الرسمي بالاستراتيجيات التربوية التي تسعى إلى تغذية وتنمية قدرة الطلاب على التساؤل المنطقي والتفكير الراشد. وفي مناخ التعليم الرسمي، وعلى الرغم من الأهمية كبيرة لهذه الأفكار الثاقبة، فإن حصر تركيز الانتباه على ما يمكن تسميته "بعلم التعلم" من شأنه أن يؤدي إلى إهمال قضية على درجة كبيرة من الوضوح بل والأهمية، بمعنى، إلى أي مدى وإلى أي غرض ينبغي علينا أن نسعى في تغذية الطلاب بالتفكير النقدي؟ بتعبير آخر، ما هو البعد الضميري والأخلاقي والسياسي لتعليم التفكير النقدي؟ ويشكل هذا التساؤل الغرض الرئيس من الفصل الحالي. وباستحضار رؤية التفكير النقدي باعتباره ممارسة اجتماعية، قمنا ببحث المقاربة التعليمية المعروفة بالتربية النقدية critical pedagogy وتأمل مدى ملاءمتها للتعليم العالي حاليا. إن التربية النقدية بمعناها الأوسع سياسة تعليمية تسعى إلى ربط أشكال التعليم بالتساؤلات السياسية الأكبر، من خلال الزعم بأن أفعال التعلم والمعرفة نفسها في الأصل سياسية.

وربما يعد التربوي البرازيلي باولو فريري (1921-1997)Paulo Freire أهم أعمدة تطوير مذهب التربية النقدية. فلقد لخص ريتشارد شول Richard Shaull في مقدمة كتابه الشهير تربية القهر Pedagogy of the Oppressed، رؤيته – أي فريري - عندما رأى أن نقطة البداية لـ"فريري" هي أن التعليم لا يمكنه أبدا أن يكون محايدا؛ فالتعليم إما أن يعمل على تأهيل المتعلم اجتماعيا وفق "منطق النظام الحالي" أو يصبح "ممارسة للحرية". والحرية تفهم هنا، على أنها قدرة التعلم على " التعامل النقدي والمبدع مع الواقع واكتشاف السبيل إلى المشاركة في إحداث تحول لهذا الواقع" (Freire 1996, 16). ووفقا لهذا المعنى تتضمن مقاربة فريري ثلاثة عناصر مفتاحية: (1) إتاحة فرص التعليم لقطاع كبير من الشعب؛ (2) والإجراءات الاجتماعية والنفسية التي تدعم السلوكيات الإيجابية، وتستبعد السلبي منها من خريطة التعلم، الذي يتم داخل وخارج المؤسسات التعليمية؛ (3) والاستراتيجيات التربوية المتّبعة من قبل المدرسين.

وبالتوافق مع المفكرين التقدميين بدءا من عصر التنوير وما بعده، آمن فريري بإتاحة التعليم للرجال والنساء من كل طبقات المجتمع، بدلا من قصره على النخبة الاجتماعية. لكن أهم إسهاماته هو تركيزه على العنصر "النقدي" في "التربية النقدية" والتوجهات التربوية التي طورها، ثم كتب عنها في الكثير من كتبه. لقد كان ينشد تحقيق المساواة التي تحقق مشاركة الجميع، لكنه يهتم في نفس الوقت بتطبيق نموذج لقاعة درس يستطيع فيها الطلاب، أن يفكروا في حياتهم وحياة الآخرين، بطريقة جديدة ومتعمقة نقديا. وبالنسبة لـ"فريري" لا يمكن أن يتحقق وجود للانتقادية في نفس الوقت مع عمليات تعليمية آلية (ميكانيكية) حتى النخاع؛ ومن ثم فإن قضية تحديد وفهم الغرض من وراء التدريس والمعرفة يمثل منطلقا حاسما للبناء عليه. ولعلنا لا نجاوز الصواب إذا زعمنا أن هذه القضايا لا تزال ذات مغزى شديد الأهمية، عند الحديث عن ملاءمة نهج "فريري" لظروف الوقت الحالي، حتى لو كان علينا في ذات الوقت، الإقرار بأن الصورة التي يتم بها التعليم العالي حاليا، قد تغيرت بشكل هائل منذ أن خاض الرجل هذا المجال. إننا حاليا نعيش في فترة يتحول فيها التعليم العالي من صورته القديمة، كنظام نخبوي، يخدم اهتمامات أقلية ذات امتيازات، إلى نظام عالمي موسع

على نحو هائل، يجتذب مئات الآلاف من الناس في أنحاء العالم (Cowden and Singh 2013).

إن بيئة التعليم الحالية قد تكون غير معروفة لـ"فريري" آنذاك. ومع العلم بأن إحدى هجماته الكبرى المصوبة إلى نظم التعليم التقليدية كان منصبا على الطريقة التي تقصي الجميع من التعليم عدا الأثرياء، بل من الممكن أن يزعم المدافعون عن النظم الحالية، أن فرص التعليم أصبحت متاحة فعليا على نحو ديموقراطي. ولا شك أنه من حيث تعميم التعليم، وبخاصة في أغلب الدول المتقدمة، فإن لدينا حقا ما يبدو أنه نظام تعليم عالي جماهيري (أنظر مثلا: Usher and Midow 2014). لكن ما يثير السخرية أن الجامعات في الوقت ذاته، أصبحت أقل ديموقراطية سواء بالنسبة لبنية الإدارة الداخلية أو ممارستها لمسؤولياتها. ويرجع السبب وراء ذلك إلى أن الدافع وراء التوسع في الجامعات لم يكن متعلقا بفكرة التعليم كخدمة اجتماعية، وإنما ينظر إليها –على مستوى العالم- كوسيلة مربحة رائجة. ولقد أعادت هذه المقاربة تشخيص التعليم العالي شكلا ومضمونا. وقد خلص الأكاديمي "ستيفان كوليني Stephan Collini" بأكسفورد في تحليل مفصل للنتائج الحالية والمستقبلية لهذه المقاربة في التعليم العالي في المملكة المتحدة، إلى أنه الوصول إلى نظام تعليمي "بدرجة جيد جدا" من حيث "أنه معروف عالميا بالإبداع، ويضارع أغلب نظرائه الدوليين" ولديه قدرة إيجابية في "تنمية الإنسان والتماسك الاجتماعي" (2013, 12) قد تحول إلى صورة مؤسسات تمويل - وإن كشف بوضوح عن عدم كفايته - في مواجهة الانهيار البنكي الذي جرى في عام 2007-2008. وفي سياق مماثل ذهب أندرو ماكجيتيجان Andrew McGettigan (2013) في بحثه القضائي الخاص بتمويل الجامعات البريطانية إلى أن تقديم أجور مرتفعة، مع التحول من تمويل الدولة وضرائبها المباشرة، إلى التمويل الخاص ونظام القروض، جعلها مشابهة لسوق الرهن العقاري "subprime"، منشئا بذلك فئات حديثة من الطلاب المثقلين بالديون زيادة على ذلك فإن إخضاع الجامعة لنظام التمويل الرأسمالي يفرض تحديات خطيرة على مشروع التفكير النقدي. وبهذا ازدادت حاليا الحاجة إلى ممارسة تعليمية، تعمل على تحرير الطالب بدلا من ترويضه.

وفي مقابل خلفية السياق الأعم للتعليم العالي يركز الفصل الحالي في الأساس على عرض إسهام التربية النقدية في الإجابة على القضية الأكبر للتفكير النقدي. وينصب أغلب تركيزنا على إسهام "باولو فريري" ولما كان من المعلوم أن مقاربته لم تظهر بالطبع من فراغ!، فإننا نستهل الفصل بمراجعة أفكار كبار التنويريين الأوروبيين. وعلى الرغم من ادعاء فلاسفة ما بعد الحداثة، بأنه ليس كذلك،فإننا نرى ضرورة الإقرار الصريح أن أعمال فرير تستند حقيقة إلى هذا الإرث. ومع أنه (أي هذا الإرث) شأنه في ذلك شأن فكر ماركس، واحد من المؤثرات الرئيسة على أفكاره، فإنه قد بنى عليه وقام بتفنيده في نفس الوقت. ونتبع ذلك بمناقشة مقال صدر عام 1999 بعنوان"التفكير النقدي والتربية النقدية" "Critical Thinking and Critical Pedagogy" لنيكولاس بربيولز وروبرت برك Nicholas Burbules and Rupert Berk الذي يقارن بالتحديد بين التربية النقدية وغيرها من مفاهيم التفكير النقدي. ونختم الفصل بمناقشة أهمية التربية النقدية في ظل إعادة الصياغة الحالية للعلاقة بين الطلاب والأساتذة في نموذج السوق (الليبرالي) الحر، طارحين رؤيتنا لأعمال فريري، على أنها تقدم بنية خطة للدفاع عن جوانب أساسية للتفكير النقدي واستطلاع آفاقها التي ننظر إليها على أنها تهم الإنسانية كلها.

تنظير الانتقادية. منظور تاريخي

عندما ننظر في تاريخ مفهوم "الانتقادية"، تتضح لنا أهميتها البالغة. ليس لمجرد وضع الأساس النظري للتعليم فحسب، ولكن بالمفهوم الأوسع، لصلتها الوثيقة بالقدرة على التعبير في ظل فضاء عام يمكن أن تناقش فيه الأفكار، ويتم إجراء المناظرات حولها بحرية. لقد كان التنوير الأوروبي بشعاره "لنتجرأ حتى نعرف" أمرا حيويا لإرساء مفاهيم حديثة للانتقادية. وهنا وضع إيمانويل كانط Immanuel Kant (1784) تعريفه الشهير لـ"التنوير" في مقاله "ماهية التنوير؟" بأنه "خروج الناس من الانغلاق الذي فرضوه على أنفسهم" (Fleischacker 2013,13)، مما يمثل بروز مفهوم الانتقادية المبني على العقلانية. وبالنسبة لـ "كانط"، فإن العقلانية قدرة إنسانية عالمية ومن ثم عدّ إنكارها

إنكارا للإنسانية نفسها. ويعرف "مراجعة المرء لذاته" "thinking for oneself" بأنه "سعي المرء للوصول إلى أعلى معيار للحقيقة (أي من خلال إعمال العقل)، وأفضل ما يبلغه المرء من خلال مراجعته لذاته هو الاستنارة "enlightenment" (Kant1998, 146-147).

إن العقلانية في نظام كانط لا تفهم على أنها مجرد قدرة إنسانية عامة، ولكنها القدرة على التعاطي النقدي، الأمر الذي يمثل شيئا أكبر بكثير من مجرد ما يملكه المرء من معلومات. فـ"تنوير المرء" يتضمن تحرير المرء لأفكاره ومشاعره، ويذهب "إيتيان باليبار Etienne Balibar" إلى أن "بداية من كانط ومن جاء بعده فإن أهم ما في المثالية الحديثة أنها نظرية البناء الذاتي الإيجابي للشخص" (1994, xv). والنتيجة الطبيعة لذلك، وفقا لـ"باليبار"، هي "الاستقلال السياسي"، الذي يتسم بـ "تذكيره بمعيار تاريخي في تعريف المواطنة، بمعنى ظهور 'نحن الشعب' كصلب السياسة" (1994, x). ومن ثم فإن تعريف التنوير "للانتقادية" هو في الأساس سياسي، واجتماعي، ومرتبط بمفاهيم سيادة الشعب، والمواطنة الديموقراطية، وضرورة الثورة في حال غيابهما. وهذه الأفكار بالطبع جوانب جوهرية في الثورات الفرنسية، والأمريكية، والثورة في هاييتي، والتي لا تزال مهمة إلى يومنا هذا. هذه العلاقة بين القدرة على استخدام العقلانية في العلن، وعلى نحو نقدي تشكل حقيقة إعلان حقوق الإنسان والمواطن التي تبنته الجمعية التأسيسية الفرنسية الوطنية في أغسطس 1789، وكما هو الحال في موجات الكفاح المعاصرة، في بيانات احتجاجات الربيع العربي، من أجل التمثيل الشعبي الحقيقي.

والسؤال هنا: ما هو منشأ العقلانية؟ بينما كان إرساء هذا المبدأ واحدا من أهم عناصر الإرث التنويري، فإن إسهام "هيجل Hegel" الرئيس فيه هو فكرة أن يكون مصحوبا بتنمية "الوعي النقدي الذاتي". وكما عبر عن ذلك بافليدس Pavlides (2010)، قائلا "لقد حاول هيجل أن يعرض الدور الفعال الذي يلعبه العقل البشري في ظهور الحضارة، وفي ذات الوقت، أصبح واعيا بالتناقض الجوهري في طبيعة الأشياء كقوة محركة وراء تحولاتها" (83). ولقد أسس هيجل تأصيله التأريخي للوعي الذاتي النقدي، من خلال استخدام المنهج "الجدلي" الذي أسس له حيث أن: "نقطة البدء

تكون حين تكشف الأفكار السائدة، عن عدم الاستقرار المتأصل نتيجة تحولها بين الفكرة ونقيضها، ومن ثم إلى أفكار أكثر عمقا"(Houlgate 2005, 38). ويعرض هيجل من خلال هذا الأسلوب في التفكير، لأهمية الذهاب بعيدا عن "إمّا وإمّا" من صور المنطق، ومن ثم قلب الاعتقاد "بأن الأشياء والمفاهيم تقع بين الشيء أو الشيء الآخر" (Houlgate 2005, 39). لقد حررت مقاربة هيجل الانتقادية، كي يكون المطلوب من المفكر الإلمام "بالتناقضات" - والعلاقات الأساسية بين الأشياء التي تظهر مناقضة لبعضها، لكنها على المستوى الأعمق، مترابطة في الأساس.

لقد أصبح "أكلشيه" تكرار ادعاء أن ماركس Marx قلب مفهوم الجدلية "رأسا على عقب"، لكن سيريل سميث Cyril Smith لاحظ أنه من الأجدى اعتبار أن ماركس اتخذ منهج هيجل المستخدم في فهم التناقضات الفلسفية كوسيلة لفهم التناقضات المادية الواقعية: بعبارة أخرى، فإن ماركس "كان يبحث عن وسيلة 'لتحقيق جذب الفلسفة إلى الواقع' ففي حين أن هيجل كان يسعى بفكره، إلى المصالحة بين القوى المتصارعة في العالم الحديث، فإن علم ماركس ينطلق من ضرورة جعل هذه الصراعات أمرا واقعا والعمل على استثمارها"(1996, 147). ولقد ظهر هذا من خلال النهج الذي تناول به ماركس قضية الاعتقاد الديني. فمثله مثل أغلب الفلاسفة التنويريين بدءا من كانط، رأى ماركس أن الإيمان الديني غير النقدي، عائق كبير أمام الفكر التنويري ووجوده. ومع ذلك فبدلا من أن يرى هذا الإيمان ببساطة على أنه "وهم" ومن ثم غير منطقي، رأى ماركس أنه ينبغي النظر إليه على أنه تعبير يعكس التناقضات الاجتماعية فذهب إلى:

> إن التأوهات الدينية تعبير عن المعاناة الواقعية وهي في نفس الوقت احتجاج على هذه المعاناة. فالدين هو تنهيدة المخلوقات المقموعة، وقلب لعالم بلا قلب، وروح لبيئة بلا روح. إنه أفيون الشعب. (1975, 244)

إن وصف ماركس للدين على أنه "أفيون الشعب" قد أسيء فهمه عندما يترجم ببساطة على أنه نكران للدين. وإنما رأى تشابها بينه وبين التخدير، حيث يسكن الآلام التي يعيشها الناس ويسمح لهم بالصبر، لكن دون تغيير جذري للظروف القمعية، التي

يعيشون ويعملون في ظلها. ومن ثم فإن دعوات التنويريين الصريحة للتفكير الحر التي نادى بها فلاسفة التنوير لم تكن تطعن في الاحتكام إلى الدين، وإنما "اعتبرت كشف الغشاوة عن النظرة إلى الدين كسعادة وهمية للشعوب، شرط من أجل تحقيق سعادتهم الحقيقية" (Marx 1975, 244). وبعد عمله الموسع حول نقد هيجل في كتاباته الأولى، حوّل ماركس بؤرة اهتمامه إلى فهم "الاقتصاد السياسي"حيث توجد فيه الجذور المادية لإنكار إنسانية الشعوب. وقد جاء هذا التحول في أطروحته الحادية عشرة في "فيورباخ Feuerbach": "لقد فسر الفلاسفة العالم، بطرق شتى؛ المهم هو تغييره" (Marx 1975, 423). والجدير بالملاحظة في هذا البيان، هو الطريقة التي تناول فيها الانتقادية كمفهوم تتأصل فيه الأبعاد الأخلاقية والمعرفية (الإبستمولوجية) والتربوية، التي لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال الجمع بين الممارسة والتطبيق العملي.

ومع التوسع في المؤسسات التعليمية في القرن العشرين، انتقل الجدل حول مغزى الانتقادية شيئا فشيئا إلى فضاء الممارسة التربوية. وبينما لا يعد الفيلسوف البراجماتي الأمريكي والإصلاحي التربوي جون ديوي John Dewey ثوريا، على نفس النحو الذي كان عليه ماركس إلا أنه تساوى مع ماركس في الاهتمام بالمضامين الاجتماعية في الممارسات التربوية. وكما يلاحظ "أمسلر Amsler"، أنه بالنسبة لديوي، "فإن قرارات المعلم بخصوص ماذا، وكيف، ولماذا، وأين يدرّس، لا يمكن أن تنبني على مجرد المهارات الفنية أو المعرفة النظرية. إنما تظهر من خلال تنظير التصور الخاص بالحياة الديموقراطية، وتوضيح الدور العملي (التطبيقي) الذي يمكن أن تلعبه أشكال التعليم في هذه الحياة" (Amsler 2013,67). وبالنسبة لديوي لم يكن الغرض من التعليم مجرد "تحقيق حياة طيبة"، لكنه أيضا مكون أساسي في تعميق ممارسة "الديموقراطية" المتوقعة من الشعب ككل -الذي تم تزويده بالمهارات- الذي تمنحه القدرة على تحقيق ذلك على أرض الواقع. هذا المعنى متضمن في بيانه الذي يكثر الاستشهاد به أن المرء " ينبغي عليه أن يكف عن تصوره للتعليم أنه مجرد تحضير للحياة فيما بعد، وأن يقوم بمزجه الكامل في صلب الحياة الحالية"(Dewey 1916,239).

ولقد كانت نفس التساؤلات حول الدور الاجتماعي للتربية، على درجة من الأهمية في الأعمال الأولى للمنظور الاجتماعي ليورجن هابرماس Jurgen Habermas خصوصا في كتابه الصادر عام 1962 بعنوان التحول البنيوي في المحيط العام The Structural Transformation of the Public Sphere (1989). ولقد اعتمد هذا العمل إلى حد كبير على التحليل المتشائم للثقافة الشعبية الجماهيرية في العمل الذي قام به زميلاه من مدرسة فرانكفورت: ماكس هوركهايمر Max Horkheimer وثيودور أدورنو Theodor Adorno، ولكنه خلص إلى استنتاجات مختلفة. وبالعودة إلى مناقشة كانط في *ماهية التنوير*، يري هابرماس Habermasأن محيط الصالونات الثقافية، والمقاهي، والصحف المستقلة، والتي شكلت الوسط الذي تلقى عمل كانط، كان بعيدا جدا عن ظروف الفضاء العام المعاصر. ويرى أن ذلك أدى إلى ظهور ساحة للتسلية شهدت غيابا واضحا للنقاش النقدي، وتأطيرا للقضايا الاجتماعية في لغة "الإجماع الرشيد" التي كانت سائدة. وعملت الشركات الكبرى والشعارات الساذجة للأحزاب السياسية على ذيوعها بين الجماهير. وكنتيجة لذلك رأى أن التفكير النقدي، قد تم "إزاحته بالعلاقات العامة" (Habermas 1989,178).

ولمنع انبعاث جديد لنوع من الفاشية التي أفرزتها ألمانيا النازية، أو الاتحاد السوفيتي في عهد ستالين، تقدم هابرماس بفكرة "الكفاية الاتصالية" "communicative competence"، والتي تُعنى بقدرة الأفراد على التحرك فيما وراء "الإجماع الرشيد" "rational consensus" وتغذية التطبيق العملي الذي يستطيعون من خلاله تقييم ادعاءات الحقيقة، معتمدين على الجمع بين العقلانية، والتأمل، والتفكير النقدي، بغرض الكشف عن صور الهيمنة الكامنة. ولقد استخدم "هابرماس" مصطلح "مواقف الخطاب المثالي" "ideal-speech situations" لتحديد سمات النضال الدائم في الفهم التأملي المتفاعل. وفي مواقف الخطاب المثالي لا يملى على الناس ما يفكرون فيه، وإنما تتاح لهم الفرصة ليشاركوا في تفاعل صادق، يمكنهم فيه، تقييم فهمهم وآرائهم حول قضية معينة على نحو مستقل. وكان لهذه الأفكار كان لديها تأثير كبير على النقاشات المعاصرة حول الدور الاجتماعي للجامعات، وموقع التربية فيها. ويعد كتاب رون بارنيت

Ron Barnett الصادر عام 1997 بعنوان: التعليم العالي وممارسة النقد Higher Education: A Critical Business مجرد واحد من النقاشات التي بلورت دفاعا "هابرماسيا" عن التفكير النقدي فيما يتعلق بالتعليم العالي في المملكة المتحدة. ويرى بارنيت أنه لا يكفي أن ينمي الطلاب الجامعيون قدرتهم على التأمل النقدي تجاه المعرفة فحسب؛ وإنما يصبح الطالب من خلال "التأمل النقدي" و"الفعل النقدي" فقط "كيانا نقديا" قادرا على الانشغال بهموم "العالم وبأموره الذاتية وبالتزود بالمعرفة" (1 ,1997).

التفكير النقدي والتربية النقدية

يعرض المسح غير الشامل لطبيعة العلاقة بين الأفكار حول الانتقادية ومفهوم "المحيط العام"، وحتى لو أن تشكيل المفاهيم على هذا النحو لا ينص صراحة على أحد الأبعاد التربوية، فهو يتضمن واحدا منها على نحو مؤكد لكن أي نوع من التربية؟ تم استكشاف قضية هذا التساؤل على نحو مفيد في مقال لنيكولاس بربيولز وروبرت بيرك صدر عام 1999 بعنوان "التفكير النقدي والتربية النقدية: العلاقات، والاختلافات والحدود" "Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits." وانصبت بؤرة اهتمامها على التحليل المقارن للطريقة التي يعمل من خلالها مصطلح "نقدي" في نطاق معياري "التفكير النقدي" "التربية النقدية" على النحو التالي:

> إن كلاهما يطبق المصطلح "نقديا" كهدف تعلمي ذي قيمة: لحث المعلمين على مساعدة الطلاب ليصبحوا أكثر ارتيابا تجاه البديهيات الشائع قبولها. فكلاهما يقول، بطريقته، "لا تقع ضحية للخداع". وكلاهما يسعى إلى التأثير على مجموعات معينة من المعلمين، في كل مستويات التعليم المدرسي من خلال ورش العمل، والمحاضرات، والكتابات التربوية.كما أن كليهما لديه الشغف المشترك والإحساس –أيضا المشترك- بمدى إلحاح الحاجة إلى فصول تدريس موجهة نقديا، على نحو أكثر مما هي عليه الآن. ومع ذلك فإن هذه الأدبيات لا يناقش كل منهما الآخر إلا باستثناءات قليلة جدا. فهل يرجع ذلك إلى تبنيهما لرؤى متصارعة تجاه ما يستلزمه التفكير النقدي، وهل مقاربتهما للتربية غير متوافقة؟ (Berbules and Berk 1999).

وبداية علينا أن نقر أن كلا المعيارين يتناولان المصطلح "نقدي" في أدبياتهما مقرونا بمناصرة إفساح مجالات للتعبير، يستطيع الطلاب من خلالها الوصول إلى أحكام مستقلة بشأن مزاعم الحقيقة المنتشرة على نحو شائع، كما يعتقدان أن "التعليم النقدي [الذي] يمكنه زيادة الحرية وتوسيع أفق القدرات الإنسانية" (Berbules and Berk 1999, 46). ويظهر الاختلاف حين تركز معايير التفكير النقدي على كشف المغالطات الجدلية في المنطق، وإعمال العقل، واستخدام الأدلة، في مقابل التربية النقدية التي تُعنى في الأساس "بالظلم الاجتماعي وكيفية تغيير المؤسسات التعليمية والعلاقات الاجتماعية غير المنتهجة للمساواة والديموقراطية، وتتصف بالقمعية" (نفس المصدر السابق).

ويوضح كل من "بربيولز وبيرك" هذه الاختلافات باستخدام مثال لذلك أحد الأبحاث الذي يزعم أن الأمريكيين ذوي الأصول الأفريقية "أقل ذكاء" من الأعراق الأخرى، مستندا إلى حقيقة حصولهم على معدلات أقل في اختبارات الذكاء IQ (54 ,1999). فمن خلال معيار التفكير النقدي، سيكون معنيا بتقييم صلاحية هذه النتائج من خلال أسئلة منهجية حول إمكانية الاعتماد على مصداقية الأدوات المستخدمة في اختبار الذكاء؛ وصلاحية النتائج؛ ووضوح المصطلحات المفتاحية، كمفهوم "الذكاء" مثلا - أما بالنسبة للتربية النقدية فمع أهمية التساؤلات الأخيرة، فإن حدود المشكلة لن يكون محصورا في فحص المنهجية والأدلة فحسب؛ بل سيتعلق بالسياق الأوسع لإجراء اختبار الIQ ودور المناخ النفسي الذي يحيط بالاستفسار بالنظر للقوى أو العوامل ذات العلاقة، وتتضمن في هذا المثال: الدور الذي يقوم به "اختبار الذكاء" في ظل ممارسة التمييز العنصري والأيديولوجيات المهيمنة. ومن ثم فإن تساؤلات التربية النقدية مثل: من الذي يقوم بتأكيد العلاقة بين "الذكاء" و"الطائفة العرقية"؟ ولماذا يتم التأكيد عليها في هذا الوقت بالتحديد؟ ومن قام بتمويل هذا البحث؟ ومن المستفيد من نشر هذه النتائج؟ تعد من التساؤلات التي تقع موقع القلب من التربية النقدية.

وبينما يتجنب كل من "بربيوليص" و"بيرك" عرض المعيارين كثنائي متناقض، فإن هذا المثال يكشف عن طرق أخرى تفهم من خلالها التربية النقدية. فمن منظور معيار

التفكير النقدي، ينبني هنا على التهيؤ النفسي الإيجابي "غير المتحيز" للتفكير الراشد، والتساؤل الذي يسمح بتقبيم تفسيرات مختلفة للحقيقة. أما الملمح المميز للتربية النقدية، في المقابل، لا يكمن ببساطة في عملية إكساب الطلاب للمهارات التي تمكنهم من التفكير نقديا، وإنما يتضمن فكرة أن إنشاء المعرفة، وتنمية شخصية الطلاب، يمكن أن تجعل منهم روادا اجتماعيين وأيديولوجيين. وانطلاقا من ذلك فإن المهمة ليست أن يسعى المرء ليصبح غير متحيز؛ وإنما نحن في حاجة إلى فهم الطريقة التي تحدد وتؤسس من خلالها الصيغ السائدة لما يعد "معرفة". ويرى "فريري" أن معرفة المعلم في الأساس لن تبلغ الكمال ما حيي ومن ثم فإن "عملية المعرفة" يجب أن تنبني على الحوار النقدي بين المعلم والطالب. فما يشير إليه هنا هو فهم الانتقادية كعملية ينشد من خلالها كل من المعلم والمتعلم، تحويل أسس صور المعرفة الموجودة إلى قضية تحتمل النقاش والجدل، ويمكن أن تكتسب منها تجارب شخصية وجماعية، (معرفة الخبير) المبنية على ثمار بحث قائمة، وسياسة متبعة، وما يستخلص –على بصيرة- من الإعلام... إلخ، مع منظور يرى الطريقة التي تتفاعل من خلالها كل هذه العناصر.

وهذا يشير إلى أن طريقة التمييز بين المعيارين التي حددها "بربولبص" و"بيرك" يمكن قراءتها على مستويين _ ذلك المتعلق بعلم المعرفة، والآخر متعلق بالممارسات التربوية.،من المنظور المعرفي. والجدير بالذكر أن التمييز بين التفكير النقدي والتربية النقدية يمكن أن يقرأ من المنظور المعرفي كإعادة مراجعة للفوارق بين نهجي كانط وماركس. إذ تمثل جهود "كانط" بدايات الفلسفة الليبرالية التاريخية (الكلاسيكية) حيث يعتبر استخدام إعمال العقل فيها، تعبيرا عما أطلق عليه ستويتل وشبيكر Steutel and Spiecker "استقلالية الفرد" (63 ,2002). وينظر "كانط" إلى التفكير النقدي على أنه سمة (فضيلة) في شخصية المواطنين ومن ثم فهي تعتبر متطلبا مسبقا للأداء الصائب للمجتمع ككل، ذلك المجتمع الذي يحتاج أناسا مسلحين بالقدرة على المشاركة في الحوار العام الدائر حول توجهه ونظامه العام.(نفس المصدر السابق).أما "ماركس" فعلى النقيض من ذلك؛ إذ رفض التركيز المفتت على "ذاتية الفرد" ونظر إليها على أنها مشوشة فلسفيا من جانب وزائفة تطبيقيا (إمبريقيا) من جانب آخر. إنه يذهب

إلى اعتبار الإنسان بالضرورة كيانا اجتماعيا، ومن ثم فإن الرؤية النظرية اجتماعيا واقتصاديا عليها دائما أن تلتحم بالجسم الكلي للمجتمع حيث يقول: "فإننا عندما نتحدث عن الإنتاج... الذي يعني دائما... فإننا نتحدث عن منتجات تتأتى من أفراد اجتماعيين" (Marx 1975, 85) بعبارة أخرى فإنه إذا كان "ماركس" يقدر العاملين من البشر، باعتبارهم منتجي السلع المادية، فإنه يولي نفس التقدير للذين يبنون ويعيدون تكوين بنى العلاقات الاجتماعية. إننا لا يمكننا أبدا أن نذهب بعيدا عن "جسم" العلاقات الاجتماعية. إنه المسؤول عن تشكيل وتكوين الأثر العميق على أنواع المعرفة التي يحكم عليها بالأهمية أو عدم الأهمية. فإذا جئنا لـ"فريري" نجد أن مفهومه للتربية النقدية يستند إلى فهم مشابه لإعادة الحياة للعلاقات الاجتماعية في المدارس والجامعات، ومن ثم نستطيع تنشئة طلاب ذوي "مستوى عال من الذكاء" يؤهلهم لكي يكونوا صالحين لقيادة المجتمع، إنه لا مكان في مثل هذه المنظومة لطلاب مستأنسين، لا يتساءلون ولاتصل معرفتهم للمستوى الذي يهدد القوى المضادة، التي يمثلها الطلاب ضعاف الذكاء وغير القابلين (المضادين) للتعلم.

بين الحديث والتزام الصمت

تأخذ قضية المعرفة مكانها ضمن القضية الأكبر التي تقع في نطاقها العملية التربوية. فبينما هناك، في فكر كانط، العناصر التي تمثل مقومات المساواة بين البشر، ومن ثم يرى الاهتمام بالتفكير النقدي، الذي يرجع إلى حد كبير، لمشاهير المفكرين التقليديين - الذين عاشوا في زمن سقراط -والذي يمكن النظر إليه على أنه زمن "ملوك الفلسفة". أما البؤرة المفتاحية لاهتمام التربية النقدية، على العكس من ذلك، تتمثل في إبراز الحاجة إلى مفهوم أوسع للمساواة في الثروة الفكرية ذاتها. وهنا تعد أفكار "أنطونيو جرامسكي" الماركسي صاحب الجنسية الإيطالية جديرة بالأهمية؛ حيث أنه يعتبر واحدا من أوائل المفكرين الذين قاموا بتنظير دور "أهل الفكر" في بناء وإعادة بناء منظومة علاقات القوى. ففي مقابل النظر التقليدي لدور أهل الفكر الذين أطلق عليهم "جرامسكي" مسمى "المفكرون التقليديون" فإنه طرح بديلا أطلق عليه مسمى "المفكرون

العضويون" الذين انبثقوا من داخل الطبقات الشعبية في المجتمع ومن وسطها. إن إبراز مفهوم "المفكرون النقديون" ربط بين نظرة "جرامسكي" لتحرر المفكرين" وبين فكرة تحرير الطبقة العاملة، كما تعبر عنها الفقرة التالية:

> إننا إذا أردنا أن نأخذ بأيدي عامة الناس لكي تكون لديهم فكرة محكمة وفي إطار متماسك عن عالم اليوم المعاش على أرض الواقع، فإن ذلك يعتبر حدثا "فلسفيا" تتجاوز أهميته و"أصالته" ما توصل إليه بعض "عباقرة" الفلسفة من حقائق تظل تتداول ملكيتها بين قليلة العدد من المفكرين(Gramsci 1984, 325).

وعلى الرغم من أن موقف "باولو فريري" يحسب ضمن المفهوم الواسع للماركسية التقليدية إزاء إصلاح المجتمع، فإنه يطرح هذه القضية بشكل مختلف عما فعله "جرامسكي" من خلال تسليطه الضوء على وضع أساس نظري، لنموذج المشاركة في إجراءات العملية التربوية ذاتها. ولعل هذا يعبر عن الطريقة التي سلكتها التربية النقدية، لتبرز في الواجهة تأثير قوة العلاقات الاجتماعية، التي يمكن أن نراها تتمثل في الطبقة، والجنس،والحالة الاجتماعية، والتي تسعى بدورها لإسكات أولئك الذين هم أضعف قوة، من خلال أفعال يمكن أن نسميها تبعا (لبيير بورديه Pierre Bourdieu) "العنف المعنوي symbolic violence" (Bourdieau and Wacquant 1994, 107-108). والحقيقة أن النقطة الجديرة بالاهتمام هنا أن طاقة الأفراد على التقييم النقدي لصدق ما يقال أو يدعى، لا تلقى -بشكل صارخ- ما تستحق من مكانة ضمن أولويات الاهتمام. ومثل ذلك تماما ما ذهب إليه ماركس من أن تدين الطبقة العاملة المقهورة، أخذ لديه مساحة أكبر، عما أولاه من الالتفات إلى افتقادها للتوعية أو التنوير. أما بالنسبة لـ"فريري" فإن سلبية ما يسميهم بفاقدي التعلم، لا يمكن النظر إليها على أنها جاءت نتيجة افتقادهم القدرة على التفكير النقدي. إن الأمر في المقابل جاء نتيجة حتمية لتركيبتهم الفكرية المتواضعة ضمن سياسة الاقتصاد القائم على الانتقائية، أي قضية تحديد من يسمح له بالإفصاح عن رأيه، ومن لا يسمح له. ذلك أن المقهورين يعانون كما يلاحظ الرجل من "الازدواجية" التي رسخت نفسها في أعماق نفوسهم. لقد

اكتشفوا أنهم بدون تمتعهم بالحرية فإنهم لا يستطيعون أن يحيوا حياة حقيقية. ومع ذلك في الوقت الذي يتطلعون فيه لمثل هذا الوجود الحي الطليق، فإن الخوف بداخلهم منه. إنه هذا الخوف يجمع بينهم هم أنفسهم وبين قاهريهم الذين أدخلوا هذا الخوف والرعب في نفوسهم (friere 1996, 30).

لقد أفرزت لنا التربية التلقينية التقليدية، وفقا لـ"فريري" طلابا يتملكهم الصمت ويلتزمون الطاعة حيث يظل التعلم (متفصلا كليا عن وعيهم وعن ذواتهم). وذهب الرجل بفكره إلى مواجهة هذا التحدي من خلال بلورة طرق التربية النقدية، التي تسعى لمنح الطلاب حرية التعبير وتوصيل أصواتهم. إنه من خلال هذه العملية يستطيعون تنمية الفكر النقدي الثاقب، مطبقين ذلك على أنفسهم، وكذلك على العالم الذي يحيونه. إن الفارق، الذي يضع أيديه عليه، بوضوح، يتمثل فيما يسميه "التعليم البنكي" و"التعلم القائم على حل المشكلات". ففي التعليم البنكي (تخزين المعلومات) يقف الطلاب في موقف المستقبلات (الأوعية) التي يتم تعبئتها (بواسطة المدرس) وهكذا يصبح التعليم عبارة عن عملية إيداع، حيث الطلاب فيه عبارة عن مستودعات والمدرس فيه هو المودع (Friere 1996, 53) وعلى النقيض من هذا النهج تبنى "فريري" شكلا من أشكال الطرق التي سعت إلى استبعاد النموذج السلطوي التقليدي أو المدرس في جانب، والطالب في جانب آخر (مدرس مُرسل وطالب مستقبل) ليحل محله نهج يجمع القطبين في حوار مشترك. إنه نهج، يمكن كليهما من معالجة قضايا "العلاقة بين البشر وبين العالم الذي يحيا في وسط من إيجابية المعرفة، وليس مجرد نقل المعلومات من طرف إلى آخر"(1996, 60-61).

ووفقا للرؤية التي طرحها "فريري" كما يتبين من الاقتباس السابق الذي نقلناه عنه، فإن التربية النقدية تتمثل في عملية حوار مزدوج، يشترك فيه كل من المعلم والطالب في تعليم أحدهما الآخر والتعلم منه. وليس في هذا إنكار للمعرفة التي يتمتع بها المدرس، لكن ذلك يحتاج إلى مفهوم جديد فحواه، أن هذه المعرفة ليست تجميعا (ادخارا) خاصا. إذ ينبغي النظر إليها على أنها متضمنة في الجسم الكلي للمجتمع، يتم تحقيقه من خلال المشاركة الحية للطلاب. وهكذا فإن مفهوم فرير "للحوار" (dialogue) يتسع

ليشمل ما هو أكثرمن القيمة المتضمنة في أحاديث تجري بين الناس بعضهم البعض؛ إنه ينطوي على تفاعل جدلي بين النظرية والتجربة أو الممارسة. وبالتوازي مع ذلك، فإن من الخطأ الاعتقاد بأن التربية النقدية تأخذ طريقها من خلال طرق التدريس. فالتربية النقدية، من وجهة نظر "فريري"، تدور حول إنعاش القدرات الفكرية، وليست محصورة في اعتبارها أداة لمحو الأمية وفهم المادة الدراسية. إنها، فوق ذلك، وسيلة للخروج من "الصمت المعنوي" الذي يضع الفرد في موقف غير المرحَّب بمشاركته في الحديث. وفي أحد الكتب التي تقدم أفضل تعبير عن أفكار فريري يلاحظ "جونز إيروين Jones Irwin أن نهج حل المشكلات هو الحل الحاسم "ذلك أنه يبتعد عن التعصب والجمود الفكري وهما داءان سلوكيان يراهما "فرير" ابتلاء يصيب المقهورين، ويؤثر سلبا في أحوالهم، وفي [مكاناتهم للتحرر من القهر" (60 ,2012). ويذكرنا هذا بارتباطه باكتشاف مما يطلق عليه: القدرة على الأخذ بالمبادرة.

وقد عولجت هذه الرؤية بأسلوب ممتع من قبل السيدة السوداء المعروفة باسمها المستعار بيل هوكس bell hooks التي عملت مع فريري أعوام التسعينيات. فقد بدأت كتابها بعنوان "تعلم كيف تختلف" بدأته بتسليط الضوء على ما مرت به من خبرات مختلفة في العمل التربوي، وجرى أولها في فصول قاصرة على طلاب سود بتبني منطلق صريح يتمثل في غرس القدرة على أسس محددة لإعمال التفكر، مقارنة بفصول مختلطة، وفي ذلك تقول:

> لقد كان جميع معلمينا في Booker T Washington من النساء السود. وكان هؤلاء المعلمات على التزام بإطلاق تفكيرنا حتى نصبح باحثين أو مدرسين أو قائمين بالعمل الثقافي - أي أن أولئك السود هم الذين شكلوا عقولنا. لقد علمونا أن إخلاصنا للتعلم وإحياء الحقل يمثلان فعلا مضادا للسلطوية، وهو السبيل الوحيد لمقاومة استراتيجية الاستعمار العنصري الأبيض.(hooks 1994, 2).

وفي مسار آخر أُلحقت المؤلفة "بمدارس مختلطة" وأصبح عليها أن تفهم أن "الطاعة" وليس الاندفاع هو المتوقع منهم... وكان علينا أن نقتصر على الاستجابة

والتصرف وفقا لما يطرحه علينا البيض" (hooks 1994, 3-4). وقد انطلقت "هوكس" من نقطة البداية هذه، لطرح مناقشات تدور حول أهمية التربية النقدية في تكوين فصول، يتم فيها التغلب على تهميش وإسكات الطلاب من النساء والسود. وفي هذا المناخ تسعى التربية النقدية، بشكل ظاهر، لتمكين الطالب من التحول عن التمركز حول الذات -سواء على مستوى الفصل أو العنصر أو الجنس - إلى إنسان مزود بالوعي النقدي. ولقد طور كل من "ماكلارين McLaren" و"دا سيلفا Da Silva" هذه النقطة إلى أبعد من ذلك ملاحظين:

> إن من الشروط البارزة لتنمية المعرفة النقدية، من خلال السياق الواقعي، هو التأكيد على وضع تجارب الطلاب في بؤرة الاهتمام، إلى المدى الذي يتم فيه إقرار أصوات الطلاب كعنصر له مكانه من الأهمية في الحوار، إن التأكيد على أهمية أصواتهم هذا لا يعني بالضرورة أن ينظر إلى تعبيرهم عن تجاربهم من خلال تقييم ظاهري، وكأن الطلاب يتحدثون برومانسية أو حتى عاطفية. فإن من واجب القائم على تعليم التفكير النقدي أن يهيء الظروف الكفيلة بإكساب الطلاب للغة التي تمكنهم من إعمال الفكر في تجاربهم وعرضها بالشكل المناسب، بل إنه يمكن في مواقف معينة، إدخال تغييرات على هذه التجارب (1993, 49).

رؤى ختامية: الانتقادية في عالم الليبرالية الجديدة

لقد أوضحت المناقشة التي جرت خلال هذا الفصل أن التربية المثلى، باعتبارها ثروة اجتماعية، يتوقف التمتع بها على استيعاب مفهوم المواطنة الديموقراطية. ومع ذلك فإذا نظرنا إلى عالمنا المعاصر، نجد أن نموذج الليبرالية الجديدة، الذي يهيمن على أداء الجامعات عبر أنحاء العالم، ينبني أساسا على الإطاحة بهذه العلاقة من خلال مفهوم ضيق يخلو من الحيوية في مؤسسات التعليم العالي. وفي هذا السياق فإنه يعكس ابتعادا شديدا عن تقاليد التعليم الحر الذي ساد حتى زمن قريب، وكانت له الهيمنة على الحياة الدراسية في الجامعات الحديثة. وفي ظل النظام الاقتصادي السياسي الجديد الذي سطى على توجه التعليم العالي، لم يعد الطلاب يعاملون على نحو متصاعد، باعتبارهم بشرا، يؤمل فيهم أن يصبحوا أعضاء في المجتمعات الأكاديمية،

وإنما بدلا من ذلك أصبحوا يعاملون باعتبارهم سلعا، يقدر قيمتها سوقيا من جانب، ومستهلكين (زبائن) للخدمات من جانب آخر. وبالمثل أصبح تقييم هيئة التدريس أقل اعتمادا على جودة أدائهم التعليمي المصحوب بالمسؤولية عن غرس وتكوين المفكرين النقديين، ليكون التوجه –بدلا من ذلك- بدرجة أكبر -نحو اعتبارهم مجرد "مقدمي خدمة".

وفي الوقت الذي تلقى فيه التعليم التقليدي لتكوين نخبة اجتماعية من خلال التعليم العالي، انتقادا لافتقاده للتوافق مع الظروف القائمة، فإن خطاب "الإصلاح" الحالي قد توجه إلى الطلب من الجامعات أن تسير في مسار الدولة ذاتها؛ ومن ثم تحمل على أكتافها تطبيق منطق التوجه الاقتصادي، حيث تأخذ الاستجابة "للسوق" مكانها في أعلى قائمة أولوياتها. وفي سياق هذه الأيديولوجية فإن التزود بالمعرفة واكتساب التجارب التعليمية يتم أداؤه، إلى حد كبير، باعتباره صفقات مادية تسعى في المقام الأول إلى تحقيق منافع لشخصيات الطلاب من منظور التوظيف في سوق عمل تتضاءل فيه اعتبارات الرحمة. ومن الطبيعي هنا فإن الجامعات مثلها في ذلك مثل أي كيان آخر يتضاءل فيها الاهتمام بالانتقادية الحقة في الجامعات، ذلك أن عملية التعليم القائمة على الإجابات مفتوحة النهايات أصبح يحل محلها الدور التدريبي الذي يهدف إلى تخريج كوادر جديدة من طلاب لا يتساءلون بل هم يستأنسون (Giroux 2007, 210). وبالتوازي مع ذلك فإننا نشهد أيضا تهميشا للممارسات التربوية، التي كان يعد فيها التدريس براعة، والتعلم عملية "انطلاق" أو تحقيق للذات، وتم تقويضهما وإحلال محلهما ما يشبه الوجبات السريعة: في سلسلة من المقررات المعدة مسبقا وفقا لمعايير موحدة. وقد وصفنا هذا في أكثر من موضع بأنه أشبه بتعليمات المرور الموجهة من الفضاء (Cowden and Singh 2013) فهنا يتجه تعلم الطلاب نحو ماذا يتعلمون (محتوى التعلم) وليس كيف يتعلمون(Canaan and Shumar 2008) مرة أخرى فإن هذا يشابه تماما الموقف الحالي للجامعات كمؤسسات للتعليم العالي يتم تحولها بشكل متزايد تبعا لتوجهات الأسواق المالية، والتي أصبحت مدينة لها بالفضل (التمويل) أكثر مما كان في الماضي. وكذلك فإن التجربة التعليمية للطالب ستصبح محددة بدائرة

التطلبات المادية التي تفرضها الجامعة عليه (Cowden and Singh 2013;McGettigan 2013) وهذا الذي جعلنا نطلق عليه ما يسمى "السياق الاجتماعي للانتقادية" أو بمعنى آخر، فإن الانتقادية كممارسة أو سلوك باتت مهددة بالخطر من جانب الليبرالية الجديدة للعملية التعليمية.

ولا يغيب عنا أن النتائج الكاملة لهذه التطورات ما زالت في حركة دائمة أو لم تكتمل دائرتها بعد، ولكننا نرى أن هناك تناقضا شديد الخطورة -ماثل الآن- فحياة البشر عبر الكون، مثقلة بمشكلات عصبية، تتطلب فكرا يتجدد بسرعة عاجلة. ومن أمثلة ذلك تلك الكارثة البيئية التي تتفاقم همومها يوما بعد يوم نتيجة التغير المناخي في الكون، وتصاعد المشاكل الاجتماعية التي تعود بشكل كلي تقريبا إلى زيادة الهوة بين الفئات الاجتماعية، سواء داخل المجتمع الواحد أو المجتمعات المتعددة، وتصاعد أشكال العنف واستحكام، الأزمات وبخاصة تلك التي تتصل بالجنس والطبقة والانقسامات الإثنية (العرقية) والطائفية؛ وتصاعد الأصولية الدينية ذات الطابع السياسي والأشكال الجديدة من القوميات العنصرية. وإذا كانت قد جدت كوارث مما يسميه دافيد هارفي David Harvey "بالتوتر الناتج عن الإقصاء". المصاحب لليبرالية الحديثة (2003, 158) فإنه يمكن حلها بوسائل لا تفكك العلاقات الاجتماعية من جهة، وتبقي على المجتمعات حية ومستقرة، من جهة أخرى، ومن ثم فإننا نحتاج إلى تزويد المجتمع ككل بقدرات التفكير النقدي. كما أننا لا ننكر حقيقة، أن للجامعات دورها الفريد في قدرتها على الإسهام في تلك العملية. وفي ظل المناخ الحالي، فإنه ليس هناك مبالغة في التأكيد على أن الدفاع عن التفكير النقدي الأصيل في السياق التربوي، يمثل في ذاته دفاعا عن فكرة الانتقادية ذاتها. وربما ذهبنا إلى أبعد من ذلك فقلنا، إنه في مواجهة تحول رسالة الجامعات من مؤسسات عامة تدعم الديموقراطية، إلى مؤسسات تنشغل بتحقيق الكسب المادي، فإننا نقر في الوقت ذاته بأن آفاق التعليم النقدي الجديدة في الوسائط التقنية والافتراضية يجري تنميتها أو رعايتها خارج بيئة المؤسسات التقليدية. إننا بهذا المعنى نسعى إلى الإقناع بأن التربية النقدية تهيئ السبل لغرس التفكير النقدي لدى الطلاب بهدف مزدوج كإعمال فكر، وكسلوك اجتماعي إيجابي. وإننا نرى في أعمال "باولو

فريري" أفضل تشخيص مقنع للمشروع التربوي، القادر على تمكين الطلاب، من تحقيق توجه أخلاقي أعمق، يصبغ التعلم والتعليم. وبدون ذلك فإننا سنظل على وهن كأفراد أو مجتمعات.

المصادر

Amsler, S. 2013. "Criticality, Pedagogy and the Promises of Radical Democratic Education." In Acts of Knowing: Critical Pedagogy in, against and beyond the University, edited by G. Singh and S. Cowden. London: Bloomsbury.

Balibar, E. 1994. Masses, Classes, Ideas: Studies on Politics and Philosophy before and after Marx. London: Routledge.

Barnett, R. 1997. Higher Education: A Critical Business. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Bourdieu, P., and Wacquant, L. 1994. An Invitation to Reflexive Sociology. Cambridge: Polity.

Burbules, N. C., and Berk, R. 1999. "Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits." In Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics, edited by T. S. Popkewitz and L. Fender. New York: Routledge. 45–65.

Canaan, J. E., and Shumar, W. 2008. Structure and Agency in the Neoliberal University. New York: Bloomsbury.

Collini, S. 2013. Sold Out. London Review of Books, October 24,, 3–12.

Cowden, S., and Singh, G. 2013. Acts of Knowing: Critical Pedagogy in, against and beyond the University. London: Bloomsbury

Dewey, J. 1916. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: MacMillan.

Fleischacker, S. 2013. What Is Enlightenment? Abingdon: Routledge.

Freire, P. 1996. Pedagogy of the Oppressed. 2nd ed. New York: Penguin.

Giroux, H. A. 2007. The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex. Boulder, CO; London: Paradigm.

Gramsci, A. 1984. Theory of Communicative Action. Boston: Beacon.

Habermas, J. 1989. The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society. Cambridge, MA: MIT Press.

Harvey, D. 2003. The New Imperialism. Oxford: Oxford University Press.

hooks, b. 1994. Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. London: Routledge.

Houlgate, S. 2005. An Introduction to Hegel. Oxford: Blackwell.

Irwin, J. 2012. Paulo Freire's Philosophy of Education: Origins, Developments, Impacts and Legacies. London, New York: Bloomsbury.

Kant, I. 1998. Religion within the Boundaries of Pure Reason. Translated by Di Giovanni. Cambridge: Cambridge University Press.

Marx, K. 1975. Early Writings. New Left Review ed. Harmondsworth: Penguin.

McGettigan, A. 2013. The Great University Gamble: Money, Markets and the Future of Higher Education. London: Pluto.

McLaren, P., and Da Silva, T. 1993. "Decentering Pedagogy: Critical Literacy, Resistance and the Resistance and Politics of Memory." In Paulo Freire: A Critical Encounter, edited by P. McLaren and P. Leonard. London, New York: Routledge.

Pavlides, P. 2010. Critical Thinking as Dialectics: A Hegelian-Marxist Approach. Journal of Critical Education Policy Studies 8 (2): 75–102, http://www.jceps.com/PDFs/08-2-03.pdf.

Smith, C. 1996. Marx at the Millenium. London: Pluto.

Steutel, J., and Spiecker, B. 2002. "Liberalism and Critical Thinking: On the Relation

between a Political Ideal and an Aim of Education." In The Aims of Education, edited by R. Marples. London, New York: Routledge.

Usher, A., and Medow, J. 2014. Global Higher Education Rankings 2010: Affordability and Accessibility in Comparative Perspective. Higher Education Strategy Associates March 4, 2014. Available from http://higheredstrategy.com/ publications/ global-highereducation-rankings-2010-affordability-and-accessibility-in-comparative-perspective/.

الفصل الثالث والثلاثون
السلوكيات المعرفية للتفكير النقدي

إستر سزينس، ناما لا تلكاراتنا، وكارل ماتون
Eszter Szenes, Namala Tilkaranla, and Karl Maton

مقدمة

ما هي السلوكيات المعرفية التي يظهر فيها استخدام "التفكير النقدي" في التعليم العالي؟ سؤال ينتظر الإجابة. فعلى الرغم من النمو المتسارع في الأدبيات التي تتناول أنواع "التفكير" التي يمكن أن نعدها "نقدية"، إلا أنه لا يوجد إلا القليل نسبيا من التحليل لما يمكن أن نطلق عليه "تفكير نقدي' ماثل بالفعل في التعليم العالي " أو لما يعتبره ممارسو السلوكيات المعرفية دليلا تربويا على هذه القدرة أو المهارة. إن طبيعة المعرفة فيما يكتبه الطلاب، على سبيل المثال، في التكليفات التي تهدف إلى استثارة التفكير النقدي فيهم، وما يجنيه المدرسون من عائد لهذه التكليفات كدليل على وجود التفكير النقدي، لا تزال كلها قيد الاستكشاف. ويوضح الفصل الحالي باختصار كيف يمكن تحليل هذه السلوكيات المعرفية في البحوث الخبروية (الإمبريقية) اعتمادا على الإطار الاجتماعي لنظرية كود الركائز الواقعية للمعرفة (والتي توصف بأنها الحمض النووي DNA للمعرفة) -يشار إليها فيما بعد- بـ"بنظرية الركائز".

يبدأ الفصل الحالي أولا: بمناقشة الحاجة إلى دراسة السلوكيات المعرفية في التفكير النقدي، لتتكامل مع التركيز الموجه لبحوث استكشاف العمليات الإدراكية للمعرفة. ثانيا: يعرض لنظرية الركائز بوصفها موفرة لوسائل المفاهيم القادرة، على التقاط "capturing"المبادئ المُنظِّمة للممارسات المعرفية. وللإيجاز سيتم التركيز على مفهوم

الوزن الدلالي والذي يستكشف مدى اعتماد المعنى على السياق. ثالثا: سنطبق هذا المفهوم من خلال تحليل توضيحي لتكليفين يهدفان بشكل جلي إلى استثارة التفكير النقدي: مقال رفيع الإنجاز في "التأمل النقدي" في مجال الخدمة الاجتماعية، ونص من " تأملاتي اليومية(*) " في مجال إدارة الأعمال. ولقد تم تحليل هذين النصين من حيث مراحلهما المبدئية، ورصد أشكال التغيرات التي طرأت عليهما من خلال السلوكيات المعرفية التي يعبران عنها. ونبين أن كلا المثالين الساعين لتحقيق التفكير النقدي قد اتسما بموجات من الوزن الدلالي أو التأرجح بين المعاني المعتمدة على السياق (مثل الأمثلة الواقعية الملموسة)، وبين المعاني المستقلة عن السياق (مثل التعميمات والأفكار التجريدية)، واللتين تنسجان معا الأشكال المختلفة للمعرفة، وتسهمان في تغييرها. كما سلطنا الضوء على كيفية تحقيق هذه السمة العامة بشكل مختلف في مقالي كل من الخدمة الاجتماعية وإدارة الأعمال، كاشفين عن الملامح الموضوعية الخاصة بكل من التخصصين. وفي النهاية خلصنا من خلال مناقشة موجزة إلى الكيفية التي يمكن للدراسات التي تستخدم نظرية الركائز أن تمكن من فهم وتحقيق وبناء المعرفة بالأساليب التي يمكنها تعزيز مهارات الطلاب في التعليم العالي.

رؤية السلوكيات المعرفية

لقد أصبح التفكير النقدي محل الاهتمام الرئيسي في بحوث وسياسات التعليم العالي. ولدينا كم هائل من الأدبيات التي تتناول تلك القضايا واسعة الانتشار مثل: إعداد طلاب التعليم العالي للتعلم مدى الحياة، والمواطنة الفعالة، والحياة الوظيفية. ونجد أهمية التفكير النقدي على نحو مواز في سياسة التعليم العالي من خلال تضمين التفكير النقدي في توصيفات سمات الخريجين، التي تعدها الجامعات في مقدمة

(*) تأملاتي اليومية مساحة يتاح للطلاب أن يسجلوا فيها رؤيتهم لأحداث أو مواقف أو تغيرات، فيما أشبه بما شاع في إعلامنا تحت عنوان من "مفكرتي" أو "من مفكرة فلان" وهنا توظفها الجامعات لقياس مدى القدرة على استخدام التفكير النقدي لدى طلابها.(المترجمون)

أولوياتها (Barrie 2004; Hammer and Green 2011; Moore 2013). ومع ذلك يظل ما يعنيه التفكير النقدي غامضا، من حيث ما تشير إليه المصطلحات المستخدمة في الفكر التربوي وممارساته، أي ما يتم تدريسه وتقييمه بوصفه دليلا على التفكير النقدي.

ولعل أحد الأسباب هو اعتماد التعويذة الذائعة في أغلب البحوث التربوية التي تعبر عن: "المعتقد الذائع بأن 'المعرفة' بالكامل عبارة عن حالة ذهنية، أو حالة من الوعي، أو استعداد [ذاتي] للفعل وهي تخضع لأحاسيس داخلية في الأساس على أن تمتزج بالمصادر المعرفية الخارجية."(Maton 2014b, 4). ولقد انعكست هذه التعويذة من خلال الاتجاه العام لفهم التفكير النقدي بحيث يقتصر على كونه حالة ذاتية من الوعي أو العمليات العقلية - وهوالاتجاه العام الذي دعمته كلمة "تفكير". فالتعريفات المشهورة له تتضمن على سبيل المثال عبارات مثل "التفكير العقلاني التأملي الذي تنصب بؤرة اهتمامه على اتخاذ القرار بشأن ما نؤمن به أو نفعله"(Ennis 1993, 180) و"والفكر المنضبط الموجه ذاتيا "(Paul 1990.52) . وعلى نحو مشابه عرف تقرير الخبراء لدلفي الذي يضم ستة وأربعين خبيرًا، التفكير النقدي بأنه مجموعة من مهارات الإدراك المعرفية cognitive skills (مثل التحليل والتفسير والاستدلال والانضباط الذاتي) (Facione 1990). وفي المقابل فإن فكرة اشتمال التفكير النقدي على مفاهيم عن أشكال المعرفة المكتسبة تربويا، مثل: النقاش في قاعة الدرس وتقييم الطالب يكتنفها الغموض. وفي الحقيقة أنه عندما يتم دراسة مثل هذه الممارسات التربوية، فهناك اتجاه عام إلى بحثها بوصفها مظاهر للعمليات العقلية بدلا من أن تكون ممارسات معرفية في ذاتها راجع مثلا: (Hammer and Green 2011).

ولقد أحدث هذا التركيز على العمليات العقلية صداه في اتجاه الدراسات إلى توجيه بؤرة اهتمامها على الإدراكات مثل معتقدات الأكاديميين (Jones 2004). أو الإفادات الذاتية للممارسين عن مهاراتهم (أنظر Taylor 2007). فبحث مور Moore (2013) على سبيل المثال فهم التفكير النقدي لدى ستة من الباحثين في جامعة أسترالية وشخصها على أنها: إصدار الأحكام، والارتياب (الشك الصحي)، والإبداع، والقراءة المدققة، والعقلانية، والموقف النقدي، والتأمل الذاتي وعلى نحو مشابه، ركزت الدراسات التي

أجريت على إدراكات المشاركين إزاء مهارات التفكير النقدي من خلال المقابلات والاستبانات على المقولات المعرفية المركبة مثل: "القدرة على تعريف القضايا والفرضيات، وإدراك العلاقات المهمة، وإجراء الاستدلالات السليمة، وتقييم الأدلة والمصداقية، والوصول إلى الاستنتاجات" (أنظر أيضا Philips and Bond 2004, Tusi 1998; 2000; 2002' 743). وبينما تتعمق الدراسات في *إدراكات* المشاركين، فإنها نادرا ما تستكشف تطبيقهم لها في دورهم التدريسي في التعليم العالي.

ومن هنا يجري فهم ما يشكله التفكير النقدي واستكشافه على نحو نمطي، من خلال التعرف على عمليات المعرفة، التي تجري في العقول. وعلى النقيض من ذلك فإن السلوكيات المعرفية التي تصدر عن أصحاب التفكير النقدي في التعليم العالي، والتي تشكل عرضا (مظهرا) للتفكير النقدي لما يلقى في قاعة الدرس من محتوى معرفي وقيمي والتقييمات يتم تجاهلها نسبيا. ولذا ينبغي توفير وسائل لتحليل هذه السلوكيات المعرفية. أكثر من ذلك ينبغي أن تذهب هذه التحليلات إلى ما وراء الملامح السطحية للمارسات التعليمية، لاستكشاف المبادئ التي تنطلق منها، من أجل إظهار مدى اختلافها عبر المجالات (التخصصات) الموضوعية، وخلال مراحل التعليم المختلفة. وعلى سبيل المثال فإن الأمر يتطلب تركيز بؤرة اهتمام النقاش على التفكير النقدي بالمجالات الموضوعية. وغالبا ما كان يؤدي هذا النقاش إلى انقسام بين من يرى التفكير النقدي قابلا للتعميم على كل المجالات (Ennis1985, 1997; Khun 1991) وبين من يرى أنه تخصيصي موضوعي (Atkinson 1997; McPeck 1992; Moore 2011). وكما يقترح عدد متزايد من الباحثين فإنه ينبغي تجاوز هذا الانقسام الزائف ;Davies 2006; 2013) (Moore 2011. وتحقيق ذلك يتطلب بدوره وسائل للتحليل المنهجي للمبادئ المنظِّمة التي تنطلق منها السلوكيات المعرفية لإظهار أي منها نقدي عام وأي منها نقدي متخصص.

ولمزيد من شرح هذه المعضلة فربما يتحقق الأمر على نحو أفضل من خلال مثال توضيحي. فكما يذهب مور وماتون (Moore and Maton (2201, 154، " فإن من الصعب للغاية وصف ما هو غامض بواسطة عين لا تبصر، فما تحاول الإشارة إليه لا يمكن ببساطة، أن يرى من خلال العدسة المستخدمة حاليا." ووفقا لذلك سنقدم إطارا

لتحليل الممارسات المعرفية من خلال "نظرية الركائز" وتفعيل واحد من مفاهيمها (الوزن الدلالي) في تحليلنا لتكليفات الطلاب التي يعتبرها المعلمون في التعليم العالي، تمثيلا ناجحا للتفكير النقدي. وهكذا قمنا خبرويا –إمبريقيا- بتحليل تكليفات تأملية أو "وثائق كتبها الطلاب وهم يفكرون في مفاهيم متنوعة، أوأحداث، أو تفاعلات عبر فترة زمنية من أجل اكتساب نفاذ بصيرة الوعي بالنفس والتعلم الذاتي" (Thrope 2004, 328). هذه الصور من التقييم يزداد شيوعها كوسيلة لتقييم التفكير النقدي في المجالات التطبيقية، بما في ذلك إدارة الأعمال وتعليم الإدارة (Carson and Fisher 2006; Fischer 2003; Swan and Bailey 2004)، والتمريض (Epp 2008; Smith 2011)، وعلم النفس (Sutton, Towned, and Wright 2007)، والخدمة الاجتماعية والعلوم الصحية (Fook 2002; Fook and Askeland 2007)، وتأهيل المعلمين (Hume 2009; Mills 2008; Otienoh 2009).ولقد أخذنا الأمثلة في الفصل الحالي من دراسات الخدمة الاجتماعية وإدارة الأعمال. وينبغي التأكيد على أننا لسنا بصدد تحديد، ما إذا كانت هذه التكليفات، تظهر أن "التفكير" أو "التأمل" أو غيرها من العمليات المعرفية ذات طبيعة "نقدية" أو خلاف ذلك. وإنما نهدف بإيجاز، إلى توضيح كيف يمكن لمفهوم من خلال نظرية الركائز، أن يساعد على استكشاف طبيعة ما يعده ممهنو التدريس في التعليم العالي مؤشرا على التفكير النقدي في كتابات الطلاب في التعليم العالي في مختلف المجالات. ومن ثم نأمل في إيضاح إمكانية هذ النهج في استبصار مدى قابلية السمات الخاصة لما يعد تفكيرا نقديا للتعميم، أو دمجها ضمن التخصص الموضوعي وتحليلها،وجعلها واضحة، وتدريسها، وتعلمها.

الوزن الدلالي في نظرية الركائز

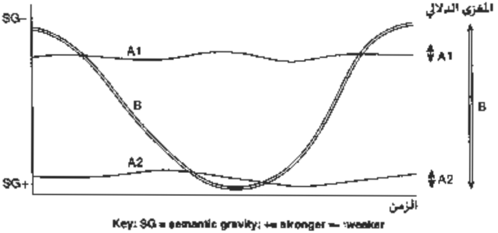
نظرية الركائزهي بنية اجتماعية للبحث وتشكيل السلوك (Maton 2013; 2014a; 2014b). فهي تشكل جانبا جوهريا من الواقعية الاجتماعية، وهي ائتلاف واسع من المقاربات التي ترى المعرفة من منظور أنها واقعية ونتاج اجتماعي، الأمر الذي يعكسه تأثيرها (Maton and Moore 2010). وتتوسع النظرية لتستوعب أفكارا من عدد من

التوجهات، أغلبها في الأساس تلك الخاصة بـ"بيير بورديو Pierre Bourdieu" و"بازيل برنشتاين Basil Bernstein". ويتعلق هذا التطور في المفاهيم بصلة وثيقة بالبحوث الخبروية. وتأخذ النظرية في الانساع على نحو سريع كأساس لكل الدراسات الخاصة بالتعليم في كل المستويات التعليمية، وعبر مختلف المجالات -من المدارس الابتدائية حتى الجامعات، ومن الفيزياء حتى موسيقى الجاز- في نطاق متسع من السياقات البينية، علاوة على ما وراء التعليم. (للاطلاع على أمثلة عديدة على هيكل العمل هذا، راجع http://www.legitmationcodetheory.com). وتتضمن هذه البنية أدوات من المفاهيم المتعددة الأبعاد، حيث يقدم كل بعد مفاهيم لتحليل مجموعة معينة من المبادئ المنظمة التي تنطلق منها الممارسات أو السلوكيات. وسنكتفي هنا بتوجيه التركيز على مفهوم واحد: وهو الوزن الدلالي بغرض التوضيح الموجز (Maton 2013; 2014a; 2014b).

يشير الوزن الدلالي (SG) semantic gravity إلى الدرجة التي يتعلق فيها المعنى بالسياق. فالوزن الدلالي قد يكون نسبيا أقوى (+) أو أضعف (-) عبرسلسلة مترابطة من العوامل. فكلما ازداد الوزن الدلالي (+SG) كلما اعتمد المعنى على السياق؛ وكلما ضعف الوزن الدلالي (-SG) كلما قل اعتماد المعنى على السياق. وعلى سبيل المثال فإن معنى اسم لحدث تاريخي محدد في موضوع أكاديمي في مجال التاريخ مثل (الثورة الروسية عام 1917) يتضمن ثقلا دلاليا أقوى من الوزن الدلالي لذلك النوع من الأحداث التاريخية (الثورات)، والذي يتضمن بالتالي ثقلا دلاليا أقوى من ذلك الخاص بنظريات السببية التاريخية. ومن ثم فإن الوزن الدلالي يسجل سلسلة من القوى في قابلية غير محدودة من التسلسل المتدرج. كما يمكن استخدامه لتحليل التغير عبر الزمن من خلال وصف عمليات إضعاف الوزن الدلالي، مثل الانتقال من الجزئيات المحددة لقضية معينة إلى التعميمات والأفكار التجريدية، وتقوية هذا الوزن الدلالي بالانتقال من الأفكار المجردة والمعممة إلى القضايا المحددة الملموسة.

ولتحليل التغير عبر الزمن يمكننا تتبع السمات ذات الصلة بمدى اعتماد المعاني على السياق (Maton 2013; 2014a). ويعرض الشكل 1/33 ثلاث خواص مبسطة:

"خط مستقيم بوضوح" (A1) لمعان معتمدة على السياق نسبيا؛ "خط مستقيم منخفض" (A2) لمعان معتمدة على السياق نسبيا؛ و"موجة الوزن" (B) للانتقال بين الوزن الدلالي الأقوى والأضعف (والعكس). وتوضح هذه الخصائص أيضا المعدلات المختلفة بين الثقل الأقوى والأضعف: فكل من A1 و A2 ذات معدل أقل بكثير من B.



شكل 1/33 السمات التوضيحية والمغزى الدلالي

المصدر: بتصرف عن ماتون 13:2013

هذه المقدمة الموجزة مبسطة وجزئية - فالوزن الدلالي ما هو إلا مفهوم واحد من مفاهيم هذه البنية المعقدة. وعلى الرغم من ذلك سيفي بتوضيح كيف يمكن لتحليل المبادئ المنظمة للمارسات المعرفية، أن يعطي إضاءة ساطعة على ما يمكن اعتباره دليلا على التفكير النقدي. ولتحقيق ذلك سنجعل بؤرة تركيزنا على التكليفات التي يسجلها الطلاب. ويتضمن المشروع الأوسع الذي استقينا منه هذه الكتابات تحليلا لنموذجين عبارة عن مقالين: أولهما: "التأمل النقدي" من مجال الخدمة الاجتماعية (Pockett and Giles 2008) و"تأملاتي اليومية " رفيعة المستوى من دراسات إدارة الأعمال (تم جمعها من جزء من دراسة دكتوراه جار العمل فيها في جامعة كبرى في العاصمة الأسترالية). ولنتمكن من إجراء تحليل توضيحي مفصل قمنا بدراسة عينة تتضمن نصا واحدا من كل مجال.

مقال التأمل النقدي في الخدمة الاجتماعية

نصنا الأول مقال ""تأمل نقدي" حصل على درجة عالية من التقدير، كتبته طالبة في السنة النهائية في مرحلة التعليم الجامعي في مجال الخدمة الاجتماعية. ولقد تم نشر المقال كإجابة نموذجية ضمن مجموعة مقالات تم تحريرها بعنوان التأمل النقدي:

> توليد النظرية من خلال الممارسة Critical Reflection: Generating Theory from Practice (Pocket and Giles 2008). ولقد كان الغرض من هذا التكليف هو إعداد الطلاب لتفعيل ما يوصف بأنه عملية التأمل النقدي ومن ثم "استحداث معرفة مهنية جديدة" وتنمية "هويتهم الجديدة بوصفهم حديثي التخرج في تخصص الخدمة الاجتماعية" وعلى وشك الالتحاق بميدان العمل"(Pocket and Giles 2008, xiv).

ولإرشاد الطلاب حول المطلوب منهم، ككتاب، فإن عليهم القيام بالخطوات التالية:

اختيار حدث نقدي من تجربتهم في المجال الذي يدرسونه واستخدام نموذج "فوك" Fook (2002, pp. 98-100)، وتحليل الحدث من خلال عملية تفكيك عناصر، وبلورة نظريات جديدة للمعالجة من خلال إعادة بناء تعريف ووصف وانتقاد الأفكار المفتاحية، بناء على المراجعة النقدية للإنتاج الفكري، ثم بلورة هذا الحدث النقدي. (Pockett and Giles 2008,xiv)

لقد كلف الطلاب "بتأمل ما تعلموه نقديا" (Pockett and Giles 2008, xiv) بناء على نموذج فوك (2002) Fook للتفكيك النقدي وإعادة البناء. ويتضمن هذا النموذج أربع مراحل كالتالي:

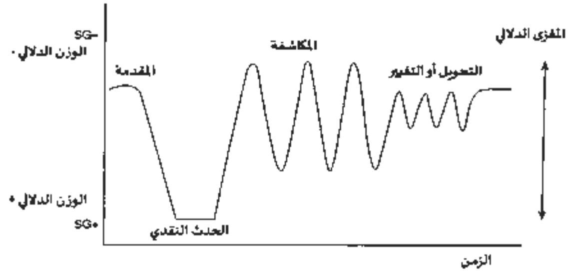
1. *التفكيك النقدي*: "رصد التناقضات، واختلاف وجهات النظر والتأويلات" (92)؛
2. *المقاومة*: "رفض القبول لجوانب من الخطابات السائدة أو عدم المشاركة فيها لأنها تضعف الموقف أو تجعل الأمر غير قابل للتنفيذ" (95)؛
3. *التحدي*: التشخيص والتنبه لكل من وجود وسلوك الخطابات ورصد الخفي منها أو المفسرة بعيدا عن الحقيقة الهشة أو التي ما زالت قيد الاحتمال" (96)؛
4. *إعادة البناء*: "صياغة خطابات وتركيبات جديدة" (96).

إن استكشاف الطالب لما يراه حول ممارسة الخدمة الاجتماعية من خلال هذا النوع من التأمل النقدي مهارة عالية القيمة لأصحاب هذه المهنة كجزء من دعم العدالة الاجتماعية (Brookfield 2001; Fook and Askeland 2001). إذ كان على الطلاب في هذا التكليف، أن يختاروا موقفا صعبا أو "حدثا نقديا" واجهوه أثناء ممارسة عملهم الميداني، وأن يقوموا بمناقشة هذا الحدث باستخدام نموذج فوك Fook. ومن ثم، فلكي ينجح إظهار فعالية التأمل النقدي، ينبغي أن يكون الحدث موضوعا لدراسة يقوم الطالب بتحليله، باستخدام أفكار من خلال الخدمة الاجتماعية.

ولاستكشاف المقال النموذجي ينبغي أن نبدأ ببنيته الأساسية. حيث المقال يتضمن خمس مراحل والتي سنحددها كما يلي:

- *المقدمة* - وفيها يناقش الطالب أهمية التأمل النقدي في مجال الخدمة الاجتماعية؛
- *الحدث المثير للنقد* حيث تروي الطالبة حدثا وقع أثناء وجودها في موقع العمل الميداني عندما تعرضت للتحرش اللفظي؛
- *التخلية أو المكاشفة*- هنا تزيح الطالبة "الافتراضات المهيمنة عليها" والانتقال إلى التركيز على ما تمثل في إدراكها كاستجابة غير ملائمة للحدث، وذلك باستخدام "التفكيك النقدي"، و"المقاومة"، و"التفنيد" من خلال نموذج فوك؛
- *التغيير* - حيث تعتمد على مفهوم فوك المتعلق "بإعادة البناء" لمناقشة الدرس الذي تعلمته من تجربتها، والإقرار بحاجتها إلى تغيير سلوكها في المواقف المشابهة في المستقبل و؛
- *الختام*- حيث تختتم المقال بالتأكيد على دور التأمل النقدي في اكتساب القدرة على "التحول أو التغيير الذاتي " "self-transformation" في الحياة المهنية.

ويسجل الشكل 2/33 سمات الوزن الدلالي فيما يخص خصائص مقولات المعرفة المعبر عنها في المقال بالكامل. ولعل أحد الملامح السائدة التي يجدر ملاحظتها هي سلسلة



شكل إيضاحي 2/33: السمات التوضيحية لمثال تأمل ناجح

تماوج الوزن الدلالي في المقال: فهناك انتقال على نحو متواتر بين التفاصيل الملموسة (مثل بيان "بالحدث النقدي") والتعميمات على نطاق أوسع والمفاهيم المجردة.ومن ثم فإن المقال ينسج معا كلا من المعاني ذات الاعتماد الأكبر والاعتماد الأقل على السياق، والأمثلة الخبروية، والبنى النظرية، والأشكال التجريبية والأكاديمية [النظرية] للمعرفة. ونحن بدورنا نستكشف تلك الصور المحددة التي تم رصدها من قبل هذا "النسج الدلالي" (Maton 2013; 2014a) من خلال تناول المراحل الأساسية للحدث المثير للنقد، والمكاشفة، والتحول.

الحدث النقدي

يبدأ المقال بوصف للمفاهيم الفنية المتضمنة لعملية التأمل النقدي في الخدمة الاجتماعية بمصطلحات عامة (ولذا احتلت المقدمة مكانا مرتفعا نسبيا في الشكل 2/33). في مرحلة *الحدث النقدي* يتضمن المقال رواية مختصرة لتجربة الطالبة الصعبة مع مريض شاب أطلقت عليه اسم (مزعج Jared)، والذي حضر برنامج إعادة تأهيل لمدمني المخدرات والكحول. وقد تعرضت الطالبة الشابة المتدربة في مجال الخدمة الاجتماعية

للتحرش اللفظي من ذلك المريض أثناء فترة مناوبات العمل. في حين أن مصطلح "الحدث النقدي" يعبر بصفة عامة عن مسرح الحدث، فإن مفهومه يظل غير محدد من قبل الطالبة كأنه ترك ليحدد من قبل كل انسان على حدة. أما الطالبة فقد قدمت بيانا بتجاربها الخاصة الملموسة المرتبطة بدرجة عالية بالسياق؛ فعلى سبيل المثال:

إنها كانت اللحظة التي وقع فيها الحدث النقدي تلك التي اعتقدت فيها أني أوجدت بعض المودة مع المستفيدين قبله؛ لقد أشركتهم [في إعداد الغداء]. دخلت إلى قاعة الطعام حيث كان اثنان من الشباب يلعبان لعبة فيديو. وعندما اقتربت من Jared سألته: "Jared" هل يمكنك أن تساعدني في المطبخ؟" الإجابة كانت بسيطة وتلخص الحدث النقدي الذي مررت به: "سأفعل إن أعطيتني قبلة."(Pockett and Giles 2008,17)

إن سلسلة السياقات الواقعية الملموسة التي تعطي المعنى الروائي للحدث تمثل وزنا دلاليا قويا نسبيا، يظل ملازما لهذه المرحلة من المقال (الحدث النقدي في الشكل 2/33). هذا الانخفاض للوزن الدلالي يعمل على وضع المقال في مرحلة الحدث النقدي المحدد (أو الضيق)، ومن ثم يعمل، كما سنرى الآن، كمنصة انطلاق نحو إضعاف الوزن الدلالي الذي يتحقق من خلال تقديم معان أكثر تحررا من السياق وتتسم بالموضوعية ومثبتة تنظّريا.

التخلية أو المكاشفة

إن تصورات المعرفة المحيطة بالحدث أجرت عليها الطالبة تحولا أو تغييرات في مرحلة التخلية أو المكاشفة Excavation من خلال ربطها بمفاهيم "الحدود"، و"الجنس"، و"السلطة". ولقد أحدث هذا سلسلة من تموجات الأوزان (الشكل 2/33) حيث يتنقل المقال بين المفاهيم والأمثلة الملموسة التي يمكن تعميمها من الحدث. وتبدأ هذه المرحلة بعرض المفاهيم:

في الحدث الخاص بي ظهرت الأفكار التي أراها جديرة بمزيد من البحث فيما يتعلق بالممارسة المهنية، وأعني هنا تحديدا: قضايا الحدود، والجنس، والسلطة. (Pockett and Giles, 2008,17).

لقد أضفت الطالبة بعض القوة على الوزن الدلالي من خلال ربط هذه المصطلحات المجردة نسبيا، والمستقلة عن السياق، بالجزئيات الملموسة للحدث النقدي الذي وقع لها. فمثلا أعطت الطالبة تقييما سلبيا لافتراضاتها بخصوص الشعور بالاضطرار إلى الإبقاء على إظهار نفسها كشخصية مهنية، في حين تتوقع من المستفيدين الكشف عن خباياهم الشخصية:

> الآن فقط اتضحت لدي السخرية من تمييزي لذاتي؛ ففي حين أتوقع قدرتي على وضع "قناع" مهني من المهارات المهنية والمعرفة على ممارسة الخدمة الاجتماعية عند العمل مع المستفيدين، فإنني أتوقع من المستفيدين أمثال "جاريد" أن "يعرّوا كل ما لديهم" للكشف عن مشاكلهم وقضاياهم الشخصية والجوانب غير المستقرة من شخصياتهم. (Pockett and Giles 2008, 20)

وعلى الرغم من الاعتماد على السياق على نحو أكبر، من الاعتماد على المصطلحات الفنية، فإن هذا ليس مجرد وصف لتجربة خبروية (إمبريقية). فمع أن الرواية تنطلق من أرضية أحداث محددة، فإن الطالبة تتأمل الحدث هنا، فتذهب الى أبعد مما يختص به السياق المحدد لتصف قضايا أكثر عمومية مثل توقعات المشاعر التي لقيتها لدى "جاريد" والذي لا يمثل إلا حالة واحدة. ومن هنا فكما تظهر سمات الشكل 2/33 فإن هذا يبدي وزنا دلاليا أضعف من مرحلة الحدث النقدي (فأدنى الموجات هنا أعلى مما سبق في هذه المرحلة) لكن الوزن الدلالي أعلى من حالة المصطلحات شديدة التجريد مثل "السلطة" (الممثلة بقمم الموجات).

وتوازيا مع النزول بالوزن الدلالي فإن الطالبة نقلت أيضا المعرفة المعبر عنها لدعم الأوزان من خلال تحويل هذه الأمثلة المعممة إلى لغة فنية مرتبطة بالخدمة الاجتماعية: فعلى سبيل المثال قامت بإعادة وصف مشاعرها بمصطلحات المفاهيم:

> يشير كل من سومرز- فلاناجان وسومرز- فلاناجان Sommers-Flanagan and Sommers-Flanagan (2007) إلى هذا المفهوم بوصفه "حميمية من جانب واحد" "one-way intimacies" (p. 163) و مكونا أساسيا في علاقات التعاون (Pockett and Giles 2008,20).

إن سلسلة التنقلات بين الأحداث المعممة، والمفاهيم عبر مرحلة المكاشفة تنشئ موجات أوزان عالية المدى. وهذا يضع أساسا للمرحلة التالية من المقال، حيث تتحول هاتان الصورتان للمعرفة لتكونا نسيجا واحدا أكثر تماسكا.

التحول أو التغيير

تختتم الطالبة مقالها، بمرحلة التحول أو التغيير، وفي متنها تخرج علينا بالدروس المستفادة من عملية التأمل أو إعمال الفكر، مثل التوقف عند ما تكوّن لديها من افتراضات، ومكانة وضعها الوظيفي، ضمن العاملين في الخدمة الاجتماعية، ومن ثم تطرح على نفسها إجراء تغييرات في الممارسات المستقبلية. وعلى الرغم من تكرار استخدام الضمائر الشخصية (خصوصا "أنا") التي تؤكد بها في النقاش على خبراتها كمؤلف، فإنها تظهر في هذه المرحلة ضعفا في الوزن الدلالي مقارنة بكل من رواية الحدث (المرحلة الأولى) أو الأمثلة التي جاءت بها في المكاشفة (المرحلة الثانية). ولم يعد استحضار العبر محصورا في خصوصيات الحالة التي تواجهها، وإنما يتسع ليحيط بمعدل واسع من الحالات التي يمكن مواجهتها مستقبلا.وعلى العكس، فقد حد تركيز بؤرة الاهتمام على الممارسات من مستوى الارتفاع الذي وصلت إليه المرحلة مقارنة بالأجزاء النظرية لمرحلة المكاشفة. ومن ثم يضع الشكل 2/33 مرحلة التحول أعلى في الرسم من الحدث النقدي لكن ليس أقل من قمم مرحلة المكاشفة. ببساطة فكما يظهر الرسم في شكل 2/33 فإن هذه المرحلة تتسم بالنسج على نحو أقرب لكل من معطيات الخبرة المباشرة والمصطلحات المتخصصة؛ وعلى سبيل المثال قولها:

> ينبغي عليّ الإقرار أيضا بالتقاطع والتداخل بين ما هو "شخصي" وما هو "مهني" فأنا في أي موقف لست إما هذا الكيان أو ذاك. فأنا على سبيل المثال، "أعمل في الخدمة الاجتماعية"، و"شابة"، وكيان جنسي" (Stacey et al, 2002). كما هو الحال بالنسبة للمستفيد فلديه أكثر من كيان مثل كونه "عدوانيا"، و"شابا"، و"أخا"، و"طالبا".
> (Pockett and Giles 2008, 26)

وكما هو الحال في المرحلة السابقة، يتضمن التحول انتقالات للأعلى والأسفل في الرسمرالتوضيحي. وإعطاء الأمثلة، من خلال معاني مستقاة من السياق، كالكيانات المتعددة لشخصية صاحبة المقال ومثلها للمستفيد من الخدمة، يزيد من قوة التأثير الدلالي. ويتبع ذلك أن هذه الأمثلة المتنوعة عندما يتم تجريدها في المصطلح بوصفها "كيانات متعددة ومتقاطعة"، يضعف من قوة تأثيرها الدلالي كما يظهر في:

> هناك كيانات متعددة متقاطعة ملسوجة معا يؤثر كل منها على الآخر في أي إنسان تحدث مواجهته فجأة. (Pockett and Giles 2008, 26)

وبنهاية المرحلة مع وزن دلالي أضعف، تمضي الطالبة إلى ما وراء السياق المباشر لموقع عملها، لتعرض قدرتها على إعادة بحث لغة الخطاب الحالية وسلوكها العملي. ويستمر هذا الوزن الدلالي الأضعف، في المرحلة الختامية من المقال، وهي الخلاصة أو الاستنتاج، حيث تخلص الطالبة إلى إعادة النظر في قيمة التأمل النقدي في الخدمة الاجتماعية وفي إعداد مهنيين "متأملين لذاتهم".

..وخلاصة الأمر: أن المقال يبدأ مستندا إلى الحدث النقدي، الذي تظهر الطالبة عقبة قدرتها على إعادة تشكيل مفاهيم المعاني الخاصة بذلك الحدث، وإعادة وضعها في السياق من خلال إضعاف وتقوية متتاليين للوزن الدلالي، ناسجة كل من القضية والمفاهيم معا. وتنسحب هذه المعاني التي يتم تعميمها بعد ذلك على الممارسات المستقبلية. والطالبة لم تأت بصور مختلفة من المعرفة فحسب، وإنما حولتها أيضا -من خلال تنظير الأمثلة الملموسة إلى مفاهيم مُمثّلة - بمعنى، النسج أو التكوين الدلالي الذي تحقق عبر الموجات. وهذا من شأنه أن يلفت النظر لواحدة من السمات التي أثبتت فيها جدارتها كأساس للعرض الناجح للتفكير النقدي،من ثم جاء تضمينه في مقالات "التأمل النقدي" (Pockett and Giles 2008). وهنا يثور التساؤل: هل تنعكس هذه السمات Profile على مجالات موضوعية أخرى. لكي يتم تناول هذا التساؤل سننتقل إلى دراسات إدارة الأعمال.

تأملاتي اليومية في دراسات إدارة الأعمال

النص الثاني بين أيدينا "عبارة عن إنجاز عال لـ"تأملاتي اليومية" في مجال إدارة الأعمال في سياق تقرير مقدم ضمن متطلبات الحصول على درجة البكالوريوس من تخصص التجارة. وكما أسلفنا في نقاشنا، فإن هذه الصيغة من التقييم، غالبا ما يفترض فيها أن توفر لنا وسيلة لتشجيع إظهار مهارات التفكير النقدي أو التمكين من إظهارها. ويهدف هذا التكليف النوعي إلى تنمية ممارسة الطالب التأملية والتفاعلية بين الثقافات التي ينتمون إليها. والمعرف في توصيف وحدة الدراسة أنها "عملية تعلم ديناميكية مستمرة تفاعلية للتأمل الذاتي تحدث تحولا في الاتجاهات، والمهارات، والمعرفة من أجل التواصل الفعال والتفاعل عبر الثقافات والبيئات" (Freeman 2099, 1; emphases added). ولمساعدة الطلاب في إنشاء يومياتهم، تم طرح هذه الأسئلة:

1. قم باختيار سلوك تعتقد أنه نقطة قوة أو ضعف، وتعرف على القيمة "الكامنة" التي تدعم هذا السلوك؟
2. بعد أن حددت القيمة الثقافية التي ظننتها أساس نقطة القوة أو الضعف الخاصة بك اشرح كيف ومن أين نمت لديك هذه القيمة مستخدما "العناصر البؤرية للثقافة" "core elements of culture" الموجودة في ص50 لـ"سولومون وشيل Solomon and Schell".
3. ما الدروس المستفادة من ذلك إزاء الأسلوب الذي تتصرف به، وطبيعة توقعاتك من الآخرين،عند العمل في فرق متعددة الجنسيات؟
4. كيف يمكنك أن تدمج هذا الوعي في العمل الجماعي مستقبلا:سواء في الجامعة أو في محل العمل؟

ويعد فهم الاختلاف بين الثقافات في سلوكيات إدارة الأعمال من خلال هذا النوع من النشاط التأملي، مهارة أساس للعمل في المنظمات متعددة الثقافات (Solomon and Schell 2009) وواحدة من أهم مناقب الخريجين، في مقررات كليات إدارة الأعمال. ففي هذه المهمة كان على الطلاب، أن يتأملوا تجربتهم في العمل، ضمن فريق متعدد الجنسيات

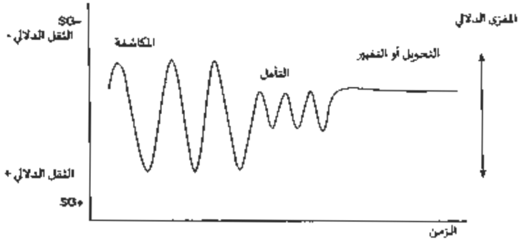
من خلال بحث قيمهم الظاهرة والباطنة، ومعتقداتهم، وافتراضاتهم، وسلوكياتهم استنادا إلى نموذج التفاعل بين الثقافات لسولومون وشيل Solomon and Schell (2009).

وتتضمن اليوميات ثلاث مراحل أساس:

- *المكاشفة* - حيث يشخص الطلاب قيمة "الفردية" على أنها قيمة "كامنة" تعزز خبرته في التكليف الجماعي؛
- *التأمل* - وفيها يخلص الطالب إلى أن إعلائه من قيمة العمل الفردي على حساب قيمة "الجماعية" الشائعة بين نظرائه الصينيين جعلته ينتقص من قدر آراء معاونيه؛ و
- *التحول* - وفيها يعد الطالب بأن مهارات التفاعل بين الثقافات التي يفترض أنه اكتسبها من خلال هذه العملية التأملية ستوجه سلوكه في مواقف العمل الجماعي مستقبلا.

ويسجل الشكل 3/33 سمات الوزن الدلالي فيما يخص مقولات المعرفة المعبر عنها في اليوميات. ومقارنته بالشكل 2/33 مما يلقي الضوء على أوجه الشبه والاختلاف بين التكليفين. فكما هو الحال في مقال الخدمة الاجتماعية، تتضمن يوميات إدارة الأعمال خطا ثابتا في مرحلة (التحول) وتماوجات في كل من (المكاشفة أو التخلية، والتأمل) ونسج الأشكال المختلفة للمعرفة معا. هناك أيضا مراحل قابلة للمقارنة: فمرحلة *المكاشفة* تعرض ملامح متشابهة للثقل الدلالي في كلا النصين، ففي حين يشبه *"التحول"* في مقال الخدمة الاجتماعية مرحلة "التأمل" في يوميات الخدمة الاجتماعية (على الرغم من أن مرحلة *التأمل* تحل محل الحدث النقدي وتأتي لاحقا). ويعكس الرسم الإجمالي شكلا مختلفا: فموجات الوزن الدلالي تأتي مبكرا متبوعة بخط ثابت.

أكثر من ذلك فإن هذا الخط الثابت مرتفع نسبيا (مقطع يتضمن معان متسقة مع السياق) أكثر من نظيره في السرد الوصفي الذي يبدأ به مقال الخدمة الاجتماعية. وكما سنرى بإيجاز، فإنه على الرغم من ظهور التماوج والنسج مرة أخرى، كملامح في يوميات دراسات إدارة الأعمال، فإن الوظائف المختلفة التي يؤديانها تشكل سمات مختلفة.



شكل 3/33: سمات الوزن الدلالي ليوميات تأملية ناجحة

المكاشفة

في الجزء الأول من اليوميات يفصح الطالب عن قيمة كامنة لديه تعني "الفردية" أو - العمل الفردي - ويقدم إطارا عاما لملامح الثقافة والتاريخ الأستراليين، اللذين تنشأ هذه القيمة من خلالهما، معبرا عن ذلك بالقول:

> يلعب التاريخ الأسترالي دورا مختلفا في لب الثقافة الأسترالية من خلال أحداث الهجرة (Encarta Encyclopedia 2009a).... فبعض أبطال أستراليا القوميين أسهموا في إعلاء قيمة العمل الفردي.

من هذه التعميمات واسعة المدى، التي تظهر وزنا دلاليا ضعيفا، تتحول اليوميات إلى أمثلة ملموسة مثل:

> لقد اكتسب السيد دونالد برادمان، أشهر لاعب كريكت، شهرته بسبب سجله الفردي في ضربات الكريكت (ESPN cricketinfo 2009).

ولقد أعقب هذا الوزن الدلالي القوي الذي تمثله هذه النماذج، عودة اليوميات إلى التعميم في فكرة "قيمة العمل الفردي":

"لقد نشأت قيمة العمل الفردي من عنصرين أساسيين في لب الثقافة: التاريخ والأبطال".

ومن هنا، فإنه كما يعرض الشكل 3/33، تبدأ اليوميات بالنسج بين المفاهيم والقضايا، والأفكار المجردة والأمثلة الملموسة. ومن ثم تشبه مرحلة <u>المكاشفة Excavation</u> نفس المرحلة في مقال الخدمة الاجتماعية، من حيث خواص الوزن الدلالي (أنظر الشكل 2/33). ومع ذلك عملت هذه المرحلة في المقال السابق على نسج كل من توصيف الخبرة التي عايشها -قبلا- الحدث النقدي مع المفاهيم. أما هنا فتحاول اليوميات وضع فكرة مجردة للفردية أساسا للسياق، ليعطي معنى لتصرفات الطالب (الثقافة الأسترالية). بقدوم هذه المرحلة في البداية، فإنها تؤسس من البداية للمدى الدلالي الكبير الذي ستتراوح اليوميات بينه جيئة وذهابا.

التأمل

على نحو مشابه لمرحلة <u>التحول</u> في مقال الخدمة الاجتماعية، تعمل اليوميات على نسج وثيق لطرفي القوة للوزن الدلالي، محدثة موجات أكثر اعتدالا. وتتضمن مرحلة <u>التأمل</u> هذه قيما ثقافية معممة، وسلوكيات وأنماط تواصل في مستوى متوسط مستندة إلى السياق أكثر منها استنادا على قيمة العمل الفردي، لكنها في الوقت نفسه أقل اعتمادا على ما في السياق من الأبطال المشهورين والأحداث التاريخية البارزة. وأكثر من ذلك فهذه الأفكار ذات الصلة بالأمثلة التي ليست أحداثا مروية وإنما جرى تعميمها من قبل الطالب، تنطوي على نبرة تأملية. وعلى الرغم من المدى القصير، تتضمن المرحلة أيضا تموجا بين الوزن الدلالي الأقوى والأضعف؛ حيث تنسج الأمثلة والمفاهيم معا (انظر الشكل 3/33)؛ على سبيل المثال:

لقد أدى تحليلي لسلوكي وتوقعاتي من الآخرين، بعقل منفتح، إلى بعض الإدراكات المدهشة. لقد أدهشني خطأ اعتقادي، لمدة طويلة، بأن أغلب المجتمعات في العالم، يتبنون قيمة

العمل الفردي. إن قيمة العمل الجماعي المقابلة لقيمة العمل الفردي، تؤكد على الحاجة إلى التركيز على مصالح المجموع، قبل مصالح الفرد وهي القيمة التي تتبناها المجتمعات في أغلب أنحاء العالم (Trompenaars & Hanpden-Turner 2000, p.71).

وانطلاقا من المعدل المتوسط الذي أرساه الطالب من خلال مناقشته الذاتية (التعميمية أكثر منها تخصصية) لسلوكياته إزاء الآخرين وتوقعاته منهم، وتحققه من الموقف، فإن الطالب يضعف من الوزن الدلالي، بإعادة وصفه لهذه المعاني بمصطلحات مفاهيم مجردة للعمل الجماعي والعمل الفردي، بمثال شخصي من تجربته في العمل في فريق متعدد الجنسيات، وقد أصدر حكما سلبيا على توجهه نحو أقرانه حيث يقول:

> كان في فريقي ثلاثة أعضاء من الصين، حيث العمل الجماعي عموما له قيمة كبيرة، فضلا عن اختلافات ثقافية أخرى مثل أنماط التواصل، جعلت سلوكياتهم تبدو غريبة بالنسبة لي (Trompenaars & Hanpden-Turner 2000, p.71). لقد أدى نقص معرفتي بالثقافات إلى استخدامي لنمط الحديث الصريح الذي يناقض على نحو صريح، أيضا، نمط التواصل غير المباشر، الشائع في الصين. وربما يكون ذلك قد أثار استياء أعضاء الفريق بسبب تفريعي، غير المتعمد، الذي جعلهم يخجلون من أنفسهم (Fox 2008, p.49_50).

وهذا بدوره يتبعه إضعاف للوزن الدلالي عند وصف "المواقف كافة":

وبينما كنا نتلقى تقديرا عاليا لقيامنا بدراسة الحالة، فإنه كان من الواضح في كل المواقف، تقريبا، أن سلوكياتي وتوقعاتي الحالية، من الآخرين في الفريق متعدد الجنسيات، أضعفت من تماسك الفريق ومن المهمة التي كنا بصددها.

ويظهر الطالب، أنه بإمكانه من خلال إنشاء موجات أكثر اعتدالا للوزن الدلالي قدرته على نسج القضايا النظرية والتطبيقية معا؛ كما يمكنه أيضا أن يوضح أن مثل هذا النسج لا يذهب بعيدا عن المواقف الواقعية المناسبة لأداء العمل.

التحول

في المرحلة الختامية (التحول أو التغيير) يعد الطالب بتطبيق معرفته المكتسبة حديثا، أو مهارات التواصل بين الثقافات، في مواقف العمل الجماعي لمتعددي الجنسيات مستقبلا. هذه المرحلة تصاغ من منظور مفهوم "الحوار فيما بين الثقافات":

> لقد كانت تنمية الحوار فيما بين الثقافات هي مفتاح التغلب على سلوكي المحرج في موقفي داخل الفريق متعدد الجنسيات.

وبناء على عملية التأمل الموضحة في المرحلة السابقة، طرح الطالب قائمة من المهارات العامة، التي يراها ضرورية، من أجل المشاركة الناجحة في مواقف العمل الجماعي. وعلى الرغم من استخدامه للضمير الشخصي "أنا"، فقد انتقلت المناقشة هنا، إلى ما وراء المعاني المرتبطة بالسياق، لتركز على الممارسات القابلة للتعميم. وعلى النقيض من بقية المقال، فقد أسهمت الإشارات المتكررة إلى المفاهيم من خلال إطارات نظرية وقلة الإشارات إلى جزئيات الحالة التي تم نقاشها في المراحل السابقة في إحداث منحنى خطي شديد كما في الشكل 3/33:

> ينبغي عليّ اكتساب خلفية معرفية بخصوص أنماط التواصل المفضلة، والقيم، والمعتقدات، وحتى العناصر الأساس لثقافة [أعضاء الفريق] مما يكفل تماسك الفريق (Matveev & Milter 2004, p. 106). كما ينبغي علي التوقف عن الانتقاص من قدر سلوكيات الآخرين كما أنني في حاجة إلى تنمية وتطويع سلوكي، وتغيير أسلوبي في التعبير عما أريد توصيله إذا كان لي أن أستخدم المعرفة بالمنطلقات الثقافية لتحقيق تواصل أفضل، وإبداء القبول بدلا من الاعتماد على صور نمطية مشوهة. مع العلم بأن استيعاب القدرات الكاملة للفريق يمكن أن يتم عبر الاستماع لجميع أفكار أعضائه.

ونظرا لاعتماد هذه المرحلة على المفاهيم التجريدية، فإنها لا تصل إلى نفس ارتفاع قمم مرحلة *المكاشفة*، وإنما تصل إلى قمم الموجات في مرحلة *التأمل* بسبب الإشارات التي تعمم إلى سلوكيات وشخصية الطالب. وتنتهي المرحلة بالإشارات إلى مواقف العمل

المستقبلي في الفريق على درجة عالية من التعميم منسوجة مع الاستخدام المتكرر للمفهوم التجريدي "الحوار فيما بين الثقافات" والذي يشكل إطارا للمرحلة بأكملها:

> إن أعضاء الفريق ذوي الاختلافات الثقافية -حتى لو كانت مختلفة في منطلقاتها الأساس - يمكنهم العمل معا بانسجام، وتحقيق إنجاز أعلى بكثير، من عمل المرء منفردا إذا اعتنقوا مبدأ الحوار فيما بين الثقافات. وهذا هو رأي أستاذ الإدارة المساعد ريتشارد ميلر Richard Miller.

إجمالا، تبدأ اليوميات بإنشاء نطاق واسع للوزن الدلالي، ناسجة كل من المجردات [النظرية] مع الحالات المختارة، قبل أن تدمجهما معا في مناقشة حالة محددة، والتي يتم تعميم معانيها بعد ذلك، بحيث تصبح قواعد معممة تنطبق على الممارسات المستقبلية. على سبيل المثال، ينشئ الطالب موجات وزن تنسج معا وتحول الأنواع المختلفة للمعرفة، لكن الطالب يفعل ذلك من خلال مراحل مختلفة في بنيتها.

الاستنتاج

تحفل بحوث التعليم العالي وسياساته بنصيب وافر من التركيز على أهمية إكساب الطلاب مهارات التفكير النقدي. وتقوم البحوث الأحدث، بتسليط الضوء، بشكل رئيس، على تصورات هيئة التدريس والطلاب للمهارات الإدراكية المعرفية المتعارف عليها. ولم يجر إلا القليل من الدراسات الاستكشافية حول كتابات الطلاب، للتعرف على السلوكيات المعرفية المصاحبة لما يعتبره أهل الخبرة في التعليم العالي، تعبيرا عن نجاح في التطبيق الواضح للتفكير النقدي. وحتى يكون لنا إسهام في هذا السبيل، توجهنا إلى الاعتماد على مفهوم الوزن الدلالي، المنبثق عن نظرية الركائز لتتقصي السمات الدلالية في تكليفين حققا نجاحا لافتا، في التأمل (أو إعمال الفكر) النقدي. وينتمي أحد التكليفين لمجال الخدمة الاجتماعية، بينما ينتمي الآخر لإدارة الأعمال. وقد اختتمنا معالجتنا بلفت النظر إلى قيمة ما تشير إليه هذه التحليلات التوضيحية حول السلوكيات المعرفية للتفكير النقدي، وفوائد استخدام نظرية الركائز في إجراء البحوث في هذا الصدد.

وقد اتضح لنا وجود قاسم مشترك بين نصي التكليفين في أنهما أظهرا إتقانا في استيعاب الوزن الدلالي، وبخاصة في القدرة على إحداث موجات يمكنها مزج المعرفة المرتبطة بالسياق مع تلك المستقلة عنه في نسيج واحد. ومثل ذلك يحدث في دمج حقائق الواقع مع المفاهيم النظرية المجردة، ومن ثم تحويلهما إلى تطبيقات تعمم في سياقات أو مواقف مستقبلية. وإذا كنا قد اقتصرنا -نظرا للمساحة المتاحة- على نصين توضيحيين من مجال الخدمة الاجتماعية وإدارة الأعمال، فإن ما توصلنا إليه من تشخيصات، توصل إليه عدد نمى بسرعة من الدراسات، التي تستخدم نظرية الركائز في استكشاف كتابات الطلاب في مجالات متعددة منها: التصاميم (Shay and Steyn 2015)، والهندسة (Wolf and Luckett 2013)، واللغة الإنجليزية (Maton 2014b)، وعلوم البيئة (Tan 2013)، وموسيقى الجاز (Martin 2012)، والصحافة (Kilpert and Shay 2013)، والفيزياء (Georgiou 2015)، وعلم الاجتماع (Stavrou 2012)، وإعداد المعلمين (Shalem and Slominsky 2010). وتثير هذه الدراسات انتباهنا إلى أن إتقان استخدام الأوزان الدلالية لتحقيق معدل أعلى من التقدير، له أهميته القصوى في إنجاز المخطط الدراسي. ولقد طرحنا في هذا الفصل فكرة أن التماوج والنسج (المزج) والتفوق يمكن أن تضم أيضا إلى السمات (أو المناقب) العامة المصاحبة المبرزة للتفكير النقدي. وهناك سمات عامة أخرى، يمكن -على الأقل- بالنسبة لتكليفات التأمل النقدي أن تتداعى في مواقف خاصة، وتتضمن شتى التكليفات مرحلة *التخلية*، التي يقوم الطلاب فيها بمراجعة سلوكياتهم ومعتقداتهم، ويظهر منها إعمالهم لما يطلق عليه "التأمل النقدي" حيث يفحصون ما لديهم من قناعات. وكما تتضمن -أي التكليفات- مرحلة *التحول أو التغيير* التي تستخلص فيها الدروس المستفادة حول معالجة ما خلد في أذهانهم من مسلمات أو افتراضات.

ولا يمنع وجود السمات العامة المشار إليها، من وجود اختلافات غير هينة بين التكليفين اللذين بين أيدينا. إذ تتسم مرحلة التحول أو التغير، في مقال الخدمة الاجتماعية، بالتماوج المعتدل. أما نص إدارة الأعمال، فتتيح مساحة أوسع للضعف النسبي في الوزن الدلالي. وكلاهما يتضمنان مراحل إضافية (*حدث نقدي، وتأمل فيه*). و

أموراً مختلفة مثل خواص المعنى الدلالي العام التي يرصدها كل منهما، كما يتضح ذلك من مقارنة الأرقام في الشكلين 2/33 و3/33. وهذا يلفت انتباهنا إلى احتمال وجود فروق في التطبيق بين التخصصات الموضوعية يحتاج إلى دراسة جديدة. فعلى سبيل المثال يمكن للتفكير النقدي أن يجد مكانه، في التخصصات الأقل في طبيعتها التطبيقية من الخدمة الاجتماعية وإدارة الأعمال. ذلك أنها تبدأ أو تنتهي في طابع نظري بدرجة أكبر، وكذلك الأمر بالنسبة لقابلية النص للتفكيك. ويمكن ترجمة ذلك من خلال أمثلة واقعية ملموسة، تتخذ خواص تختلف عما عرضناه في ورقتنا هذه (راجع Maton 2014a). وعند رسم إطار للدراسات الخبروية (الإمبريقية) في مختلف المجالات فإن نظرية الركائز تطالبنا، بتحاشي الازدواجية الزائفة، التي تعني إما التعميم وإما التخصيص وذلك بالكشف عن كل من الخواص والوسائل العامة التي يمكن أن تتحقق بها تنمية المهارات بشكل مختلف وفقا لسياق كل تخصص.

ومن الطبيعي ألا يؤدي استكشاف الوزن الدلالي في حد ذاته، إلى رصد السلوكيات المعرفية المصاحبة للتفكير النقدي. كما لا يستطيع مفهوم "الوزن الدلالي" بكل ما تعكسه نظرية الركائز: أن تمثل إلا جانبا وحيدا من الخريطة البحثية. فهناك دراسات، على سبيل المثال تتوالى في استكشاف دور "التكثيف الدلالي" أو درجة تركيز المعنى في المحتوى المعرفي (راجع: Maton, Hood, and Shay 2015). ولعل أهم ما يقدمه التحليل الموجز في هذا الفصل، هو القيمة المرتقبة لاستخدام هذه المفاهيم من أجل مزيد من البحث في التفكير النقدي. ولابد لنا أن ننتبه إلى أن الأمر ليس محصورا في دراسات محتوى كتابات الطلاب. فبحوث الممارسات التربوية، تميط اللثام عن قيمة التماوج في الوزن الدلالي (وفي التكثيف الدلالي) لتراكم البناء المعرفي في قاعة الدرس (Martin 2013; Maton 2013; Matrugolio, Maton, and Martin 2013). ولا يؤدي هذا التعدد في استخدام المفاهيم، إلى إفساح المجال كثيرا أمام إجراء البحوث فحسب، وإنما يحقق أيضا تنوعا في عوائد الممارسة التربوية. فليس كل الطلاب قادرين على إظهار اتقانهم لاستخدام الوزن الدلالي، الذي ترجح الأبحاث أنه يلقى تقديرا عاليا خلال كثير من التخصصات الأكاديمية، كما أن السلوكيات المعرفية المصاحبة للتفكير النقدي نادرا ما

يتم تدريسها بشكل بيّن أو صريح. وهذا يؤدي بالطلاب إلى الإحساس "بالتوهان" والإحباط (Moreno 2004). وإذا استطعنا أن نبين بوضوح طبيعة السلوكيات المعرفية التي تمثل شاهدا على ممارسة التفكير النقدي، مثل: موجات الوزن الدلالي، فإن نظرية الركائز تحقق إمكانية تصميم المدخلات التربوية لإكساب الطلاب هذه المهارات وتطبيقها عمليا (راجع على سبيل المثال: Macnaught, Maton, Martin, and Matruglio 2013).

ومن هنا فإن نظرية الركائز توفر خريطة لا يقتصر استخدامها على تحليل السلوكيات المعرفية للتفكير النقدي، بل إنه يجسد في ذاته هذه السلوكيات. فبدلا من الحوار الدائر حول إما التحرر من السياق المتبسط أو التجرد، أو الأقل إفصاحا التي تتسم بها التوصيفات الخبروية (الإمبريقية) التي تظل مغلقة في دائرة جزئيات الدراسة، فإن نظرية الركائز ستمكن البحث من تحقيق معدل عال (من معالجة نطاق واسع؟) ومزج المفاهيم النظرية والبحث الخبروي (الإمبريقي) وعوائد الممارسة التطبيقية للتفكير النقدي في نسيج واحد.

المصادر

Atkinson, D. 1997. "A Critical Approach to Critical Thinking in TESOL." TESOL Quarterly 31 (1): 71–94.

Barrie, S. 2004. "A Research-Based Approach to Generic Graduate Attributes Policy." Higher Education Research and Development 23 (3): 261–275.

Brookfield, S. 2001. "Transformative Learning as Ideology Critique." In Learning as Transformation, edited by J. Mezirow & Assoc. San Fancisco: Jossey-Bass. 125–149.

Carson, L., and Fisher, K. 2006. "Raising the Bar on Criticality: Student's Critical Reflection in an Intership Program." Journal of Management Education 30 (5): 700–723.

Davies, W. M. 2006. "An 'Infusion' Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate." Higher Education Research and Development 25 (2): 179–193.

Davies, W. M. 2013. "Critical Thinking and Disciplines Reconsidered." Higher Education Research and Development 32 (4): 529–544.

Ennis, R. H. 1985. "Critical Thinking and the Curriculum." National Forum: Phi Kappa Phi Journal 65 (1): 28–31.

Ennis, R. H. 1993. "Critical Thinking Assessment." Theory into Practice 2 (32): 179–186.

Ennis, R. H. 1997. "Incorporating Critical Thinking in the Curriculum: An Introduction to Some Basic Issues." Inquiry 16 (3): 1–9.

Epp, S. 2008. "The Value of Reflective Journaling in Undergraduate Nursing Education: A Literature Review." International Journal of Nursing Studies 45 (9): 1379–1388.

Facione, P. A. 1990. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Millbrae, CA: California Academic Press.

Fischer, K. 2003. "Demystifying Critical Reflection: Defining Criteria for Assessment." Higher Education Research and Development 22 (3): 313–325.

Fook, J. 2002. Critical Deconstruction and Reconstruction. London: Sage.

Fook, J., and Askeland, G. 2007. "Challenges of Critical Reflection: Nothing Ventured, Nothing Gained." Social Work Education 26 (5): 520–533.

Freeman, M. 2009. "Embedding the Development of Intercultural Competence in Business Education." In Final Report CG6–37. Australian Learning and Teaching Council.

Georgiou, H. 2015. "Putting Physics Knowledge in the Hot Seat: The Semantics of Student Understandings of Thermodynamics." In Knowledge-Building: Educational Studies in Legitimation Code Theory, edited by K. Maton, S. Hood, and E. Shay. London: Routledge.

Hammer, S. J., and Green, W. 2011. "Critical Thinking in a First Year Management Unit: The Relationship between Disciplinary Learning, Academic Literacy and Learning Progression." Higher Education Research and Development 30 (3): 303–315.

Hume, A. 2009. "Promoting Higher Levels of Reflective Writing in Student Journals." Higher Education Research and Development 28 (3): 247–260.

Jones, A. 2004. "Teaching Critical Thinking: An Investigation of a Task in Introductory Macroeconomics." Higher Education Research and Development 23 (2): 167–181.

Kilpert, L., and Shay, S. 2013. "Kindling Fires: Examining the Potential for Cumulative Learning in a Journalism Curriculum." Teaching in Higher Education 18 (1): 40–52.

Kuhn, D. 1991. The Skills of Argument. Cambridge: Cambridge University Press.

Macnaught, L., Maton, K., Martin, J. R., and Matruglio, E. 2013. "Jointly Constructing Semantic Waves: Implications for Teacher Training." Linguistics and Education 24 (1): 50–63.

Martin, J. L. 2012. "Instantiation, Realisation and Multimodal Musical Semantic Waves." In To Boldly Proceed: Papers from the 39th International Systemic Functional Congress, edited by J. Knox. Sydney: International Systemic Functional Congress.

Martin, J. R. 2013. "Embedded Literacy: Knowledge as Meaning." Linguistics and Education 24 (1): 23–37.

Maton, K. 2013. "Making Semantic Waves: A Key to Cumulative Knowledge-Building." Linguistics and Education 24 (1): 8–22.

Maton, K. 2014a. "Building Powerful Knowledge: The Significance of Semantic Waves." In The Future of Knowledge and the Curriculum, edited by E. Rata and B. Barrett. London: Palgrave Macmillan.

Maton, K. 2014b. Knowledge and Knowers: Towards a Realist Sociology of Education. London: Routledge.

Maton, K., Hood, S., and Shay, E. 2015. Knowledge Building: Educational Studies in Legitimation Code Theory. London: Routledge

Maton, K., and Moore, R. 2010. Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind. London: Continuum

Matruglio, E., Maton, K., and Martin, J. R. 2013. "Time Travel: The Role of Temporality in Enabling Semantic Waves in Secondary School Teaching." Linguistics and Education no. 24 (1): 38–49.

McPeck, J. 1992. "Thoughts on Subject Specificity." In The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Idea, edited by S. Norris. New York: Teachers College Press. 198–202.

Mills, R. June 2008. "'It's Just a Nuisance": Improving College Student Reflective Journals." College Student Journal 42 (2): 684–690.

Moore, R., and Maton, K. 2001. "Founding the Sociology of Knowledge: Basil Bernstein, Intellectual Fields and the Epistemic Device." In Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research, edited by A. Morais, I. Neves, B. Davies, and H. Daniels. New York Peter Lang. 153–182.

Moore, T. 2011. "Critical Thinking and Disciplinary Thinking: A Continuing Debate." Higher Education Research and Development 38 (4): 506–522.

Moore, T. 2013. "Critical Thinking: Seven Definitions in Search of a Concept." Studies in Higher Education 38 (4): 506–522.

Moreno, R. 2004. "Decreasing Cognitive Load in Novice Students: Effects of Explanatory versus Corrective Feedback in Discovery-Based Multimedia." Instructional Science 32: 99–113.

Otienoh, R. O. 2009. "Reflective Practice: The Challenge of Journal Writing." Reflective Practice 10 (4): 477–489.

Paul, R. W. 1990. "Critical Thinking: What, Why and How." In Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World, edited by A. J. A. Binker.

Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.

Phillips, V., and Bond, C. 2004. "Undergraduates' Experiences of Critical Thinking." Higher Education Research and Development 23 (3): 277–294.

Pockett, R., and Giles, R. 2008. Critical Reflection: Generating Theory from Practice; the Graduating Social Work Student Experience. Sydney: Darlington.

Shalem, S., and Slominsky, L. 2010. "Seeing Epistemic Order: Construction and Transmission of Evaluative Criteria." British Journal of Sociology of Education 31 (6): 755–778.

Shay, S., and Steyn, D. 2015. "Enabling Knowledge Progression in Vocational Curricula: Design as a Case Study." In Knowledge-Building: Educational Studies in Legitimation Code Theory, edited by K. Maton, S. Hood, and E. Shay. London: Routledge.

Smith, E. 2011. "Teaching Critical Reflection." Teaching Higher Education 16 (2): 211–223.

Solomon, C. M., and Schell, M. S. 2009. Managing Across Cultures—the Seven Keys to Doing Business with a Global Mindset. New York: McGraw-Hill

Stavrou, S. 2012. "Réforme De L'université Et Transformations Curriculaires: Des Activités De Recontextualisation Aux Effets Sur Les Savoirs." Unpublished PhD thesis, University of Provence, France.

Sutton, L., Townend, M., and Wright, J. 2007. "The Experiences of Reflecive Learning Journals by Cognitive Behavioural Psychotherapy Students." Reflective Practice 8 (3): 387–404.

Swan, E., and Bailey, A. 2004. "Thinking with Feeling: The Emotions of Reflection." In Organizing Reflection, edited by M. Reynolds and R. Vince. Hampshire, UK: Ashgate. 105–125.

Tan, M. 2013. "Knowedge, Truth and Schooling for Social Change: Studying Environmental Education in Science Classrooms." Unpublished PhD thesis, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada.

Taylor, E. W. 2007. "An Update of Transformative Learning Theory: A Critical Review of the Empirical Research (1999–2005)." International Journal of Lifelong Education 26 (2): 173–191.

Thorpe, K. 2004. "Reflective Learning Journals: From Concept to Practice." Reflective Practice 5 (3): 327–343.

Tsui, L. 1998. Fostering Critical Thinking in College Students: A Mixed-Methods Study of Influences Inside and Outside of the Classroom. Los Angeles: University of California.

Tsui, L. 2000. "Effects of Campus Culture on Student's Critical Thinking." Review of Higher Education 23: 421–441.

Tsui, L. 2002. "Fostering Critical Thinking through Effective Pedagogy." Journal of Higher Education 73 (6): 740–763.

Wolff, K., and Luckett, K. 2013. "Integrating Multidisciplinary Engineering Knowledge." Teaching in Higher Education 18 (1): 78–92.

الفصل الرابع والثلاثون
التفكير النقدي وتحقيق المواطنة الواعية

مونيك فولمان وجيرت تيندام
Monique Volman and Geert ten Dam

مقدمة

تقدير الآخرين" مساعدة الآخرين" "مراعاة الإنسان للآخر" كلها من بين المقومات التي تعتبر ضرورية للحياة في ظل الديموقراطية (Westheimer and Kahne,2004) أما في العقود القليلة الماضية فقد تأكدت حاجة المجتمع الديمقراطي المتنوع التجارب، إلى مواطنين لا يؤهلون للإسهام الذاتي في صالح المجتمع فحسب، وانما يفعلون ذلك بشكل نقدي(راجع: Wardekker 2001,;Ten Dam and Volman,2004). ففي أيامنا هذه لا ينتظر من الناس أن" يعرفوا أماكنهم" وإنما أن" يحددوا مواقفهم الذاتية" ومن الطبيعي أن يوجد اختلاف حول مدي قيمة التفكير النقدي، وحول من يختلفون فيه، ومع ذلك أن تكون ناقدا أو نقديا أصبح جزءا من ثقافة الغرب، لا ينكره أحد. وكثيرا ما ينظر إلى الأسلوب(النهج) النقدي على أنه أكثر قيمة من التوافق النفعي(المصلحي). و بهذا التوجه، فإن مفهوم المواطنة الصالحة معناه أن المواطنين لديهم الإرادة والقدرة على تقييم مختلف وجهات النظر، واستكشاف استراتيجيات التغيير، وإبداء ملاحظاتهم حول قضايا العدالة والمساواة والعمل الديمقراطي. بالإضافة إلى التصرف بأسلوب يتسم بالمسؤولية ويحظى بالقبول الاجتماعي (Westheimer,2008). ويتطلب ذلك أيضا طرح الاختيارات، ومعرفة كيفية حسم كل واحد من أبناء المجتمع الأخذ بأحدها،

واحترام اختيارات الآخرين وآرائهم، والتواصل معهم بشأنها. ومن ثم بلورة رأيه الخاص وإعلانه أو نشره. إن الاهتمام" بالتفكير النقدي" منذ الثمانينيات، باعتباره هدفا تربويا، هو الذي أظهر أو عكس حاجة المواطن والمجتمع الحديث إلى هذه المؤهلات أو الكفايات.

ويلقي هذا الفصل الضوء على تعليم التفكير النقدي في التعليم العالي باعتباره إحدى المهارات الاجتماعية. وسيبدأ بنظرة طائر مختصرة على المقاربات المتنوعة للتفكير النقدي، وعلى الاستراتيجيات التي اقترحت لتعليمه في القرن الماضي. وانطلاقا من المسلمة التي فحواها: أن أفضل الطرق لتقييم التفكير النقدي، هي أن يتم ذلك في سياق ملائم وفي تآلف مع الطلاب من أبنائنا و أبناء الآخرين(Ten Dam and Volman 2004) فإننا نقوم بخطوة تالية نسلط الضوء فيها على مفهوم جماعات طلاب التعلم، باعتباره مفهوما تربويا ونحن هنا نقارن بين النهج البنائي الاجتماعي (socio-constructivist) وبين النهج الثقافي الاجتماعي. ونستكشف إمكاناتهما.

تعليم التفكير النقدي

دعا كثير من الناس في العقود الاخيرة من القرن العشرين الى ادراك أن التفكير النقدي يسهم في تنمية التفكير بحكمة وروية تتلاءم مع المجتمع الديمقراطي.

(Lipman 1991; Lipman, Weinstein1991) بينما أُعتبر من منظور أخر هدفا له مكانته في العملية التعليمية. أما وجهة النظر الفلسفية فتتناول التفكير النقدي على أنه في المقام الأول خاصة من خواص التفكير السليم وأنها الجانب الراشد من الفكر الإنساني، وأنها كذلك مناقب فكرية، يحتاج الإنسان اليها، ليرى العالم بالمنطق السليم والحياد المنصف (Ennis 1991; Gibson 1995; Paul 1992) فإذا جئنا بعلماء النفس وجدنا مفاهيمهم للتفكير النقدي، في المقام الأول والأغلب، تتركز في اعتبار أنه ضمن المهارات العليا للتفكير وشددوا على علاقته بعملية التعلم والتعليم (Halpern 1991 1998; Kuhn 1999; Pascarella and Terenzini) ولدينا أخيرا مفهوم التفكير النقدي المستخدم عند باحثي أصول التربية. إذ يرونه معنيا بالقدرة على معرفة ومواجهة التحيز كظاهرة اجتماعية (Burbules and Berk 1999) Giroux 1994؛ McLaren 1994).

وتؤكد وجهة النظر هذه بشكل محدد على المواطنة الديمقراطية كهدف تعليمي وتركز على تغيير فكر المجتمع (Ten Dam and Volman 2004)

وهناك ثلاث قضايا شغلت الإنتاج الفكري حول التفكير النقدي في الثمانينات والتسعينيات، ولا تزال مطروحة حتى الآن. عندما ننظر إلى التفكير النقدي باعتباره من تمام المواطنة. وأول هذه القضايا تتعلق بسؤال مفاده: هل ينبغي علينا أن نفهم التفكير النقدي كمجموعة من المهارات والاستعدادت؟ (Siegel 1992 ؛Paul 1992 ،Ennis1989) وهل هذه تختلف في خصائصها باختلاف المجالات التى تطبق فيها؟ (McPeck 1990؛1981) والقضية الثانية حول: حول مدي حكمة الأسس المعرفية للتفكير النقدي فقد ثار نقاش حول ما قد يحدثه التركيز على التفكير المنطقي من إزاحة التفكير النقدي للمصادر الأخرى من الأدلة أو أنواع التحقق والبرهان(مثل: التجارب والوجدان والمشاعر) (Burbules and Berk 1999) (Belenky, Clinchy, 1986 Goldberger, and Tarule) أما القضية الثالثة والاخيرة التي تبناها دارسو أصول التربية فحواها أن التفكير النقدي لم يول اهتماما وافيا للسياق الاجتماعي(Giroux 1994) وأنه من الضروري - من منظور تعليم التفكير النقدي كأحد متممات المواطنة - أن يولي منهج التفكير النقدي عناية كبيرة بأثر العوامل الاجتماعية على المحاجة(المواجهة بالحجج) وعلى التفكير المنطقي.

وهناك عدة استراتيجيات في الإنتاج الفكري جرى اقتراحها لدعم التفكير النقدي، وبعضها تم اختباره إمبريقيا (خبرويا). وهذه الاستراتيجيات أو الدراسات تبنت القضية الاولى المذكورة في الفقرة السابقة، لكنها كانت أقرب إلى تجاهل القضيتين الأخريين. وتختلف هذه المقترحات عن الجدل الذي ثار حول نقاط البداية في التفكير النقدي لاستكمال المخطط التعليمي، والتوصيف المفصل لاستراتيجيات التعليم ومقومات بيئات التعلم، وهل جرى تقييمها إمبريقيا أم لا.

إن الخطوط الإرشادية للتعليم تعنى بالسبل، التى يمكن للمعلمين من خلالها تحفيز وتنشيط وتعليم طلابهم التفكير المنطقي، وحل المشكلات الإيعازية (المشجعة على

الاستكشاف). وإن من خصائص التعليم المفترض فيه دعمه للتفكير النقدي، تشجيعه للتعلم الإيجابي، وتبني المنهج المعتمد على حل المشكلات، والحث على التفاعل بين الطلاب.

وقد أكد البحث الإمبريقي، الذي يدرس المتغيرات التعليمية - بأثر رجعي - لمهارات التفكير النقدي للطلاب، على أهمية عدد كبير من تلك الخصائص. ويصدق ذلك بشكل خاص على الخصائص المتعلقة باستثارة إشراك الطلاب وإسهامهم في عملية التعلم. ومثال ذلك: التفاعل على نطاق واسع بين الطلاب، وبين الطلاب والمعلمين (بدلا من الامتحانات التي تقوم على اعتماد الطلاب لواحد من الاختيارات) (انظر مراجعة[عرض] الدراسات التي أعدتها سوي (1999) Tsui وتم فيها كشف النقاب عن حقيقة أخرى، لها أهميتها ألا وهي أن الطلاب في مرحلة التعليم العالي الذين التحقوا بمقرر دراسي يرسخ التكامل بين الأفكار في ذلك المقرر وبين محتواه أو تخصصه الموضوعي، وكذلك الطلاب الذين يدرسون مقررات متعددة الارتباطات، يحققون درجة أعلى في مستوى التفكير النقدي عما هو الحال بالنسبة لبقية الطلاب(سوي Tsui 1999) (دراسات عرضت: Terenzini, Springer, Pascarella and Nora 1995).

وبينما يفترض بعض الدراسين مسبقا أن التفكير النقدي هو، هو ذاته في مختلف المجالات الموضوعية، ومن ثم فإنه يمكن تدريسه بمحتوى معد سلفا مثل (Ennis ،1992؛ Paul 1989) فإن الكثيرين يرجحون أن تعميم التفكير النقدي لا وجود له، ولذا فانه لا يمكن تدريسه بمعزل عن المحتوى الموضوعي للمقررات (1981، Brown, 1997; McPeck) وقد ثبت أنه من المستحيل التدليل على فعالية المقررات أو البرامج التي خصصت للتفكير النقدي [منعزلا] (راجع المراجعات التي عرضها تسوي Tsui 1999)

ويمكن أن يفسر هذا على أنه دعم لخصوصية التخصص الموضوعي. وبالتالي يعد في صالح ادماج التفكير النقدي في مقررات المنهج المعتمد.

وإضافة إلى ماسبق فانه يغلب التأكيد على أهمية استخدام مشكلات الواقع الحياتي. ويتفق كثير من الدراسين على أن تعلم كيفية التفكير النقدي، ينبغي أن تأخذ

مكانها في سياق التخصص الموضوعي الواسع والهادف(Angeli Valanides 2009) ومن هؤلاء على وجه الخصوص براون Brown 2007) التي ضمت صوتها للمؤيدين بوجوب تعلم التفكير النقدي من خلال، التخصصات الموضوعية بطريقة تجعل نقله إلي جوانب الحياة الأخرى أمرا ممكنا. وهي ترى أنه لا يمكننا أن نتوقع أن يحقق الطلاب تقدما في التفكير بدون أن نقدم لهم شيئا ذا مغزى، يجذبهم لإعمال فكرهم فيه. ومن المفترض أن هذا النهج يحفز الطلاب ويشجعهم على المشاركة الإيجابية. وعلى الجانب الآخر فإن مشكلات أو قضايا الحياة اليومية تفتقد التحديد الدقيق ومعقدة، فهي إذا تلبي حاجة التفكير النقدي كنماذج حية للتطبيق راجع أيضا(Halpren 1998؛ Kennedy, 1991 Fisher and Ennis) ومع ذلك لا يوجد إلا قليل من الإرشادات حول الكيفية التي يقوم فيها الطلاب بتنمية قدراتهم النقدية بطريقة هادفة وواعية.

ومنذ بداية القرن الحالي اكتسب منظور الإبداع المجتمعي، والثقافة المجتمعية، تأثيره وتبلورت المقاربات التربوية حوله. ومن بين الذين اتخذوا هذا التوجه براون نفسها وأخرون. وأصبح الرأي الأرجح أنه إذا كان للعملية التعليمية أن تنمي مهارة التفكير النقدي للطلاب، فإن على القائمين عليها أن يختاروا المساقات (المقررات) التي تجد قبولا حسنا عند الطلاب مما يجذبهم إلي التحلي بالتفكير النقدي والتجاوب معه.

ومنذ وقت ليس بالبعيد تم تبني مصطلح "مجموعات طلاب التعلم" باعتباره نموذجا يتلاءم مع هذه المعايير.

مجموعات طلاب التعلم نهجا لدعم التفكير النقدي:

اعتمد كثير من التربويين في اجتهاداتهم على الدراسة التي قامت بها آن براون Ann Brown1990 وجو كامبيون Joe Campione 1990;1994. (راجع مثلا: Journal of Curricullum Studies, 36 [2], a special issue devoted to the topic)

وأطلقا عليها مشروع" ميلاد مجوعات طلاب التعلم" بهدف تنمية مهارات الفهم العميق أو الثاقب والتفكير النقدي. وفيه ينتظم الطلاب في دائرة من حلقات متوالية تشتمل على الخطوات التالية: 1- إجراء بحث تقوم مجموعات صغيرة حول موضوعات

رئيسة في مجال دراسي، يختص فيها كل طالب بموضوع فرعي معين. ويتم التشارك فيما تعلمته المجموعات الصغيرة فيما بينها، وفيما بين المجموعات الأخرى. وهو الأمر الذي يمكن دعمه بطرق التدريس المعتمدة على مبادئ التعلم التعاوني، ويشتمل على تبادل التعلم، وطريقة الأحجية أو الألغاز. وأخيرا يقومون بعمل تتابعي (مترتب بعضه على بعض) جديد. ويتطلب ذلك من الدراسين أن يوفقوا بين تعلمهم الفردي، والتعلم الجماعي بطريقة تؤدي بجميع أبناء الفصل إلى الفهم الأعمق لكل من الموضوعات الرئيسة وتفريعاتها. وقد كانت أعمال (بيريتر واسكاردامالها حول المجتمعات المعتمدة على المعرفة(Scardamalia and Bereiter 1991 :Bereiter and Scardamalia 1987) مصدر إلهام أيضا لدعم التفكير النقدي. والمبدأ الأساس الذي يحكم ذلك كله، أن الطلاب ينبغي أن ينخرطوا في تعلم هادف، وحل للمشكلات عندما يتصدون لمواقف على أرض الواقع.

ويمكن اعتبار كلا النموذجين الداعمين للتفكير النقدي من خلال مجموعات طلاب التعلم ضمن مقاربات نظرية البنائية الاجتماعية. حيث يوجد بينهما قاسم مشترك من الخصائص: أولها وأهمها أن التفكير النقدي يتم تعليمه من خلال محتوى هادف (بمعنى مساق (مقرر) يتطلب حلا لمشكلات واقعية) فيكلف الطلاب على سبيل المثال بدراسة مشكلة تلوث البيئة في أماكن مختلفة من مدينة امستردام (Beisheuzen ،2008) ويشترط في المشكلات المطلوب حلها أن تكون متصلة بموضوع الدرس، وأن تكون جاذبة للانتباه، ومن ثم تدور حول" قضايا حقيقية" وأن يكون الهدف من معالجتها واضحا لدي الطلاب كما أنها (3) تتطلب على الأغلب أداء أنشطة بحثية.

ثانيا: أن البنية الاجتماعية تسهم في دعم التفكير النقدي من خلال تحقيق التآلف بين الطلاب. ومن المعروف أن التآلف يحقق إيجابية الطلاب نظرا لحاجتهم إلى التعامل كل مع الآخر، ويزيد من متاحية المصادر ما دامت المعرفة يجري بثها والمشاركة فيها بين المشاركين، وفي الأحوال المثالية؛ فإن ذلك ينتج عنه مناقشات وحلول أفضل تنبثق من بين قرائح الحضور.

ثالثا: ينبغي أن يغرس التفكير النقدي في المفاهيم الأساس للتخصصات الموضوعية. ففي مجموعات طلاب التعلم، المبنية على دراسة براون في الأساس، يتمثل الهدف من الأداء الدراسي للطلاب في أن يعملوا بالأسلوب الذي يعلو بفهمهم النقدي، إلى معالجة ما يسمى بالأفكار الكبرى (مثلا قضية التطور في علم الأحياء) (Campione, Shapiro, 1995 and Brown) ويرجح مؤلفون آخرون من الذين يجرون دراساتهم من خلال منظور الإبداع المجتمعي، أن الطلاب الذين يعيشون حياتهم الدراسية في مجتمع يتبنى طلاب التعلم(وليس التعليم) يكونون أكثر تهيؤا للوصول إلى مستوى أعمق في فهم المحتوى الموضوعي، وإلى اكتساب الاتجاه النقدي، وكذلك اكتساب مهارات هذا النوع من التفكير كنتيجة للتآلف بينهم في حل مشكلات على أرض الواقع (راجع مثلا: Beisheuzen2008) وإذا ذهبنا إلى قدر أكبر من التحديد فإننا نتوفر في نظريات التعلم التي يتبناها أصحاب الإبداع المجتمعي على أنها (أي المعرفة) من الأمور التي تنبثق من خلال عملية الإبداع الإيجابي، وتتغذى على التفاعل بين الأفراد طلابا ومعلمين.

ويتطلب الوصول إلى مجتمع فعال من طلاب التعلم بهذا المنظور -كما هو متوقع- تنظيماً محكماً وتخطيطاً لبيئة التعلم وكذلك توجهاً متابعا لعملية التعلم. ذلك أن بيئة التعلم التي يعيشها مجتمع فعال من طلاب التعلم ليس مجرد بيئة تجمع بين متعلمين يجمعون الأشياء بعضها مع البعض، إنما هي بنية يكون لديها في معظم الأحوال طرق تعليمية مفصلة تركز على التفكير النقدي وإبداع المعرفة. راجع ادواردز Edwards 2005 وإذا نظرنا إلى مفهوم المجموعة في ذاته، وجدناه يرتكز على تعدد الأصوات (الآراء) واعتباره ذا قيمة تبعث على تبادل وجهات النظر، وتحريك الذهن نقديا. وغالبا ما تتبلور من الأصوات المختلفة المعبرة عن القدرات الإدراكية. ومن الأمور التي تجري مجرى المسلمات أن تحقيق الطلاب أكبر المكاسب من تعلمهم من معارف ومهارات بعضهم البعض، عندما تحظى قاعة الدرس بطلاب ذوي معارف ومهارات متنوعة. (Brown and Campione 1994)

مجموعات طلاب التعلم ودعم المواطنة النقدية

في رأينا أن التفكير النقدي لا يتطلب مهارات وقدرات التفكير العليا فحسب، وإنما أيضا اتجاه الإرادة والوجدان والالتزام (راجع: Noddings ، 1992). ولتزويد الطالب بهذه المناقب المهارية، فإننا نحتاج إلى وضع مخطط تعليمي لا يركز على استخدام الحجج (كما هو منظور علم النفس) ولا على تحليل النشاط الإدراكي(كما هو الحال في التربية النقدية) وإنما على تغذية قدرات الطلاب وكذلك استعداداتهم للمشاركة من تلقاء ذواتهم، في تطبيق النهج النقدي في الممارسات والأنشطة الاجتماعية الملموسة.

ومع وجود قدر كبير من التشابه يمكن تبيّنه في التوجه الفكري الذي أوجزناه فيما سبق، فإن هناك من أصحاب الكتابات في الموضوع، من يؤكد على أهمية التعلم من المشاركة في تكوين مجموعات طلاب التعلم ويضرب "فيجو دبستكاين" أمثلة لهؤلاء بـ " Lave and Wenger 1991"؛ Wells 1999؛ Rogoff 2003). وبالنسبة لمقاربات الثقافة المجتمعية لتعلم التفكير النقدي فإن خلفية المجتمع ماثلة، في تعريفات كل من: المعرفة واكتساب المعرفة، ومثال ذلك وجهة نظر ويلز Wells الذي يفسر "أن تعرف" على أنه النشاط الذي يقوم به الأفراد عن قصد. وهم يقومون0 كأعضاء في مجتمع التعلم، بالاستفادة من عرض وكتابة التقديمات، في المحاولات التآلفية لتحقيق الفهم الأفضل، وتغيير عالمهم المشترك .(1999, 76).

وإذا قارنا ذلك بمقاربات الإبداع المجتمعي التي ناقشناها فيما سبق، فإننا سنجد أن تشكيل جماعات التعلم -من وجهة نظر الثقافة المجتمعية- تستلزم مجموعة مختلفة من التأكيدات:

إن البنية المكتملة تعد - كما هو الحال تماما مع مجموعات الإبداع المجتمعي - خاصة رئيسية (مفتاحية) كذلك في طلاب الثقافة المجتمعية. ومع ذلك فإن البنية المكتملة هذه لا تستلزم –من وجهة نظر الثقافة المجتمعية– سياقا لحل المكشلات، إنها، وبدلا من ذلك تتطلب" تطبيقات اجتماعية" مثل التطورات البارزة تاريخيا وثقافيا في الإنجازات البشرية، التي تحظى بقيمة خاصة، ومعنى خاصا للمجتمع(كالفن

والرياضة) وللهادفية أيضا مفهوم ذو وجهين ويتمثل الوجه الآخر في أن مشاركة الطلاب يتم خوضها باعتبارها ذات مغزى بالنسبة للطلاب أنفسهم(راجع ليونت اف Leont'ev مقتبسا عن: Van Oers and Wardekker ،1999 ،Van Oers،2009) وعندما تنتظم هذه الأنشطة في نطاق الجامعة بهذا النهج فإن امكانية تعلم الطلاب من أنفسهم يحظى بالأهمية في المقام الأول(ويتم ذلك من خلال المشاركة في تنظيم الندوات، أو عضوية تحرير مجلات، أو الانضمام إلى فريق بحثي) إن المشاركة في مثل هذه الأنشطة تتيح للطلاب أن يكتشفوا أدوارا متنوعة، تحقق لهم إشباعا مثل دور المنظم (أو المنسق) أو الباحث، أو المحامي (راجع: ويلز 1999 Wells) ووفقا لـ(ليف وونجر Lave and 1991 Wenger) فإن الطلاب يمكنهم- باعتبارهم مشاركين منتسبين معترف بهم- أن يتقمصوا تشكيلة من الأدوار في الحياة الاجتماعية، والجوهر الأساس في كل دور من هذه الأدوار، هو تساؤلات الطلاب التي تمثل نقطة البداية في عملية التعلم.

إن البنية الاجتماعية، في منظور الثقافة المجتمعية لمجتمع طلاب التعلم، لا تعني في المقام الأول بجماعة الطلاب المنخرطين في الأنشطة التعاونية التآلفية فحسب، وإنما ينصرف اهتمامها إلى النشاط في حد ذاته. إننا عندما نفهم البنية الاجتماعية على أنها تشمل: المعرفة والمفاهيم والأدوات(أو الوسائل) وغيرها، فإننا نكتشف أن المصادر التي تعتمد على الطلاب هي في ذاتها نتاج اجتماعي، وأنها تتخلل أنشطة المجتمع بشكل إيجابي مؤثر(Rogoff, Goodman Turkanis and Barlett،2001). ومن الممكن للطلاب أن يتقنوا هذه الأدوات عن طريق استخدامها في الموقف المناسب، مع تصور ذهني للهدف المبتغي تحقيقه (توقع الأسئلة)، مثلا باستخدام صيغة إرشادية للمقابلات الشخصية، كأداة جيدة لمشروع بحثي، وعندما يتم استخدام هذه الصيغة لهذا الوسط الاجتماعي فان من الممكن للمدرسين أو الآخرين من الكبار أو الأقران الأكثر نضجا، أن يقوموا بدرور حاسم في دعم مشاركة الطلاب، ويمكن لهذا الدعم أن يتضمن بشكل صريح شكلا من أشكال مساعداتهم (أي الطلاب) في تكليفات لم تتوفر لهم القدرة بعد على إنجازها بأنفسهم أو على حد تعبير فيجوتسكي" تكليفات تقع في دائرة نموهم الوشيك الحدوث"(Van de Pol, Volman, and Beishuizen 2010)

ومع أن المواقف الاجتماعية التي يشارك فيها الطلاب، جرى ترتيبها أو تهيئتها مسبقا؛ لكي تصبح متوافقة مع الأغراض التعليمية،فإن الأطر التعليمية عادة تكون أقل صرامة، من تلك التي تتسم بها مقاربات الثقافة المجتمعية.

وعندما ننظر إلى ما تراه تلك المقاربات، من أن مثل تلك المجموعات ترقى بمستوى التعلم، فإنها تعني بذلك جودة مشاركة الطلاب في الأنشطة الاجتماعية وهذا يشمل الأنشطة المتضمنة في المقررات، لكنه لا يقتصر عليها (Lave and Wenger 1991; Wells 1999). وبناء على ذلك فإن تعلم الطلاب لا يهدف إلى بناء قاعدة معلومات تشاركية تحتوي على أفكار "كبرى""big ideas" بقدر ما تتطلع إلى تحقيق أنماط مختلفة من المخرجات، أو النواتج، وقد تتمثل هذه المخرجات على سبيل المثال: في القدرة على إدارة محل لسلع ينتجها المرء بنفسه ،أو نشر مجلة، أو تنظيم ملتقى. وهنا ينظر إلى التزود بالمعرفة والمهارات على أنه نواتج مصاحبة "by-product" لتلك الأنشطة. إن المعرفة والمهارات لا تتوقفان عند تيسير عمليات تنمية قدرات الفرد، إنما تؤثر إيجابيا، أيضا، على أنماط مشاركة الطلاب في نشاط ما،- وفي سياق متصل – شخصية الطالب، الذي يعد المحرك لما يلي ذلك من عمليات التعلم. إنه التعلم الذي يبني شخصية الانسان الفرد. (Wells 1999).

وتلعب" مفاهيم الدراسة" أو ما يسميه" ديجوفيسكي" المفاهيم العلمية" ذلك الأسلوب المشابه لكيفية استخدام الأفكار الكبيرة أو البارزة كأدوات للتفكير: ومثل هذه المفاهيم يمكن تمييزها عن المفاهيم المعتادة اليومية التي يكتسبها الأطفال بشكل عفوي (تلقائي). ويذهب بعض الدارسين إلى أبعد من ذلك فيؤكدون على حقيقة مفادها أن المشاركين في نشاط ما، يمكن، بل ينبغي، أن يتعلموا أن يكونوا مشاركين نقديين. وعلى عملية التعلم أن تضع في بؤرة اهتمامها تحقيق التحول نحو الأفضل(Edwards ،2005؛ EngstrÖm ،1999). ولهذا فإن وجود تعليمات أو قواعد للمشاركة في نشاط ما، لها أهميتها، ومع ذلك فلعل أهم ما تتسم به هذه التعليمات هو درجة الحرية التي تفسحها للطلاب، وتجعلها مصاحبة لمشاركاتهم في ذلك النشاط(Van Oers 2010)

ويختلف المنظور الثاني الاجتماعي حول الأسلوب الذي يتخذه مجتمع طلاب التعلم لدعم التفكير النقدي(نعني نظرية التعلم) عن تلك التى تصاحب منظور البنائية المجتمعية. كما أن الخلاف يدور بالتبعية حول ماهي بالضبط المخرجات التى ينبغي أن تتحقق من عملية التعلم. فمن منظور الثقافة المجتمعية فإن من المفترض أن يرتقى بالتفكير النقدي نظرا للتزاوج الأساسي بين نمو الطالب وبين السياق الثقافي:

- إن الطلاب يشاركون فى بيئة اجتماعية، تتضمن فى ذاتها تطورات تاريخية وثقافية، وتتطلب هذه بدورها معرفة ومهارات بذاتها(مثل أن يتوفر فى النشاط محفزات لنمو الطالب)
- أن يتشاور الطلاب إيجابيا حول المقصود بالوسائل(الأدوات الثقافية). التى تتناسب مع هذا الأسلوب. ولا يقتصر الأمر على اقتناء الوسائل التى يتزود بها الطلاب، فإنها يمكن، أيضا، أن تتغير، وهذا يشكل الخاصة الديناميكية للعمل الاجتماعي.

وكما هو الحال تماما بالنسبة للنظرية البنائية المجتمعية لجماعات طلاب التعلم، فإنه ينبغي التخطيط بعناية للتآلف أو التعاون فى دعم التفكير النقدي -بمعنى تحقيق المشاركة النقدية. وهذا يتطلب بيئات تعلم سلسلة التفكير ويتولى فيها التوجيه كبار أكفاء. وقد عرض "ويلز" أمثلة لهذا النوع من التواصل القائم على الحوار. أما "فان أورز Van Oers (2010) " فإنه يبين كيف يمكن أن يجري تكوين هذا المجتمع بطريقة تجعل أنشطة الطلاب عنصرا يتخلل العملية التعليمية.

وقد تضمن تلخيص أعده ميرسر Mercer (2015) إرشادا للتواصل الذي يتم فى الفصول، وبعض التوصيات الخاصة بدور المعلم فى هذا" التعليم الحواري"

وعلى الرغم من إدراك مقاربات الثقافة المجتمعية لتعدد الآراء، فإن التدريبات التى تطبق فى المدارس ليست متجانسة من جانب، ولا هي حيادية، من جانب آخر: فكل محتوى التعلم فيها يشير إلى مواقف اجتماعية، وينطوى على مضامين ثقافية معينة. وفى الجانب المقابل فإن الطلاب أنفسهم ينتمون إلى فئات اجتماعية متنوعة. ونتيجة لذلك فإنهم يتعرضون لمحتوى تعلم مختلف، ولتعلم أيضا -بصفة عامة- مختلف.

وهكذا فإن الهوية الاجتماعية تنمو بالتعلم من خلال المشاركة في التدريبات الاجتماعية (Volman and Ten Dam2007)، ولم يول نهج الثقافة المجتمعية لجماعات التعلم – رغم ذلك– إلا قليلا من الاهتمام للكيفية التي يمكن بها أن نوظف التنوع بين الطلاب كمحفز على المشاركة في التفكير النقدي

خاتمة:

لقد انطلقنا في إسهامنا (بالدراسة الحالية) هذا من مسلمة فحواها أن التفكير النقدي مؤهل أساسي يحتاجه المواطنون للمشاركة في مجتمع ديموقراطي؛ ذلك أن التفكير النقدي يمكن المواطنين من القيام بدورهم الإيجابي في المجتمع، وبالتصرف بنظرة نقدية تنبني على الوعي والمعرفة. وقد ناقشنا مفهوم "مجموعات طلاب التعلم" كنهج تربوي واعد، للترقي بالتفكير النقدي في العملية التعليمية. إن هذا النهج تتوفر فيه إمكانية تجاوز منظور "الفعالية" و"المهارية العالية" للتفكير النقدي. ويركز تفسير الثقافة المجتمعية لجماعات طلاب التعلم على القدرة النقدية. وهنا يحتل مفهوم"المشاركة" مكانة مفتاحية. أما بالنسبة للذين يتبنون مدخل المشاركةهذا، فإنهم يرون أنه ينبغي ألا يتشكل الهدف التعليمي من منظور التفكير النقدي فحسب، وإنما من خلال منظور اكتساب التأهيل للمشاركة النقدية في تجمعاتهم (المهنية وغيرها) أو في تعاملاتهم مع مجتمعهم الأوسع. ويشتمل ذلك التأهل على ثلاثة أضلع: هي المعرفة والمهارات وإرادة استخدام تلك المقومات.

وتنطلق عملية اكتساب هذا التأهيل النقدي عالي الأهمية عندما ينخرط الإنسان بشكل إيجابي في إسهامات اجتماعية هادفة. ولا يتحقق التفكير النقدي أبدا- وفقا لهذا المنظور- بإعداد برامج خاصة بهذا النوع من التفكير، يتم فيها تدريس المهارات المتصلة به باعتبارها مهارات فنية خاصة. ذلك أنه إذا أريد للتعلم أن يكون له مغزى بالنسبة للفرد كي يسهم في نمو شخصيته (Wardekker 1998) فإنه من الضروري الربط بين عملية التعلم والمواقف الحالية والمستقبلية التي يستطيع الطلاب – ويرغبون - أن يطبقوا فيها ما اكتسبوه من معارف ومهارات(راجع مثلا: Lave and Wenger1991)

وهذا لا يعني مطلقا أن الخطط والإجراءات التي جرى النقاش حولها في القسم الثاني من هذا الفصل بعنوان: تعليم التفكير النقد، خالية تماما من القيمة. فإنها وإن كانت بنيت على أطر نظرية مختلفة، إلا أنها توفر خطوطا إرشادية مفيدة، لترقية التفكير المنطقي(المقاربة الفلسفية) أو مهارات التفكير العليا (المقاربة النفسية) ذلك أن تلك الخطوط الإرشادية، يمكن استيعابها في تطويرنا للاستراتيجيات التعليمية للاستفادة منها على نطاق مجتمعات طلاب التعلم.

إن فكرة مجموعات طلاب التعلم توفر في رأينا السبل لتشكيل عملية التعلم بطريقة لا تحقق الأهداف التربوية المتمثلة في الوصول إلى مستوى رفيع في المجالات الموضوعية، وكذلك في مهارات التفكير النقدي فحسب، بل إنها تدعم الرغبة والقدرة على التصرف أو السلوك في المواقف الاجتماعية المتنوعة بناء على تلك الكفايات والمهارات. وهذا أمر تتضح أهميته، في وقت يأخذ فيه الربح المادي أولوية على تعليم الطلاب كيف يفكرون نقديا، وإعدادهم للإجابة على أسئلة كونية لها تعقيداتها الملحوظة. وهذا ما عرضته مارثا نيسبوم Martha Nussbaum في كتيب لها بعنوان: لا للربح المادي.

إن القضية التي يجب الرهان عليها هي كيف يمكن لدور التعليم العالي الإسهام في تنمية" المواطنة المحصنة بالعلم" بعبارة اخرى كيف يمكن للتعليم أن يقوم بدوره كأساس صلب لمجتمع ديمقراطي وأن يضم (يحتضن) الطلاب في تطبيقات على أرض الواقع بهدف العلو بنوعية مشاركاتهم، للعلو بمجتمعهم.

المصادر

Angeli, C., and Valanides, N. 2009. "Instructional Effects on Critical Thinking: Performance on Ill-Defined Issues." Learning and Instruction 19 (4): 322–334.

Beishuizen, J. J. 2008. "Does a Community of Learners Foster Self-Regulated Learning?" Technology, Pedagogy and Education 17 (3): 183–193.

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., and Tarule, J. M. 1986. Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind. New York: Basic Books.

Bereiter, C., and Scardamalia, M. 1987. The Psychology of Written Composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, A. 1997. "Transforming Schools into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters." American Psychologist 52 (4): 399–413.

Brown, A. L., and Campione, J. C. 1990. "Communities of Learning and Thinking, or a Context by Any Other Name." In Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills (Contributions in Human Development, 21), edited by D. Kuhn. Basel: Karger. 108–126.

Brown, A. L., and Campione, J. C. 1994. "Guided Discovery in a Community of Learners." In Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice: Classroom Lessons, edited by K. McGilly. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books. 229–270.

Burbules, N. C., and Berk, R. 1999. "Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits." In Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics, edited by T. S. Popkewitz and L. Fender. New York: Routledge. 45–65.

Campione, J. C., Shapiro, A. M., and Brown, A. L. 1995. "Forms of Transfer in a Community of Learners: Flexible Learning and Understanding." In Teaching for Transfer. Fostering

Generalization in Learning, edited by A. McKeough, J. Lupart, and A. Marini. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 35–68.

Edwards, A. 2005. "Let's Get Beyond Community and Practice: The Many Meanings of Learning by Participating." The Curriculum Journal 16 (1): 49–65.

Engeström, Y. 1999. "Activity Theory and Individual and Social Transformation." In Perspectives on Activity Theory, edited by Y. Engeström, R. Miettinen, and R.-L. Punamaki. Cambridge: Cambridge University Press.

Ennis, C. 1991. "Discrete Thinking Skills in Two Teachers' Physical Education Classes." The Elementary School Journal 91: 473–486.

Ennis, R. H. 1989. "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research." Educational Researcher 18 (3): 4–10.

Gibson, G. 1995. "Critical Thinking: Implications for Instruction." Reference & User Service Quarterly (RQ) 35: 27–35.

Giroux, H. A. 1994. "Toward a Pedagogy of Critical Thinking." In Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking, edited by K. S. Walters. Albany: SUNY Press. 200–201.

Gutiérrez, K., and Rogoff, B. 2003. "Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice." Educational Researcher 32: 19–25.

Halpern, D. 1998. "Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring." American Psychologist 53 (4): 449–455.

Kennedy, M., Fisher, M. B., and Ennis, R. H. 1991. "Critical Thinking: Literature Review and Needed Research." In Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform, edited by L. Idol and B. F. Jones. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates. 11–40.

Kuhn, D. 1999. "A Developmental Model of Critical Thinking." Educational Researcher 28 (2): 16–46.

Lave, J., and Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, M. 1991. Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press.

McLaren, P. 1994. "Foreword: Critical Thinking as a Political Project." In Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking, edited by K. S. Walters. Albany: SUNY Press. 9–15.

McPeck, J. 1981. Critical Thinking and Education. New York: St Martin's Press.

McPeck, J. 1990. "Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis." Educational Researcher 19 (4): 10–12.

Mercer, N. 2005. "Sociocultural Discourse Analysis: Analysing Classroom Talk as a Social Mode of Thinking." Journal of Applied Linguistics and Professional Practice 1 (2): 137–168.

Noddings, N. 1992. The Challenge to Care in Schools: An Alternative to Education. New York: Teachers College Press.

Nussbaum, M. 2010. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton: Princeton University Press.

Pascarella, E., and Terenzini, P. 1991. How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research. San Francisco: Jossey Bass.

Paul, R. 1992. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Rogoff, B., Goodman Turkanis, C., and Bartlett, L. 2001. Learning Together: Children and Adults in a School Community. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B., Paradise, R., Mejia Arauz, R., Correa-Chávez, M., and Angelillo, C. 2003. "Firsthand Learning through Intent Participation." Annual Review of Psychology 54: 175–203.

Scardamalia, M., and Bereiter, C. 1991. "Higher Levels of Agency for Children in Knowledge Building: A Challenge for the Design of New Knowledge Media." Journal of the Learning Sciences 1 (1): 37–68.

Siegel, H. 1992. "The Generalizability of Critical Thinking Skills, Dispositions and Epistemology." In The Generalizability of Critical Thinking, edited by S. P. Norris. New York: Teachers College Press. 97–108.

Ten Dam, G., and Volman, M. 2004. "Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies." Learning and Instruction 14 (4): 359–379.

Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T., and Nora, A. 1995. "Influences Affecting the Development of Students' Critical Thinking Skills." Research in Higher Education 36: 23–39.

Tsui, L. 1999. "Courses and Instruction Affecting Critical Thinking." Research in Higher Education 40: 185–200.

Van de Pol, J., Volman, M., and Beishuizen, J. 2010. "Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research." Educational Psychology Review 22: 71–297.

Van Oers, B. 2009. "Developmental Education: Improving Participation in Cultural Practices." In Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels—World Yearbook of Education 2009, edited by M. Fleer, M. Hedegaard, and J. Tudge. New York: Routledge. 293 – 317.

Van Oers, B. 2010. "Children's Enculturation through Play." In Challenging Play: Post Developmental Perspectives on Play and Pedagogy, edited by L. Brooker and S. Edwards. Maidenhead: McGraw-Hill.

Van Oers, B., and Wardekker, W. 1999. "On Becoming an Authentic Learner: Semiotic Activity in the Early Grades." Journal of Curriculum Studies 31 (2): 229–249.

Volman, M., and Ten Dam, G. 2007. "Learning and the Development of Social Identities in the Subjects Care and Technology." British Educational Research Journal, 33 (6): 845–866.

Wardekker, W. 1998. "Scientific Concepts and Reflection." Mind, Culture and Activity 5: 143–153.

Wardekker, W. 2001. "Schools and Moral Education: Conformism or Autonomy?" Journal of Philosophy of Education 35: 101–114.

Weinstein, M. 1991. "Critical Thinking and Education for Democracy." Educational Philosophy and Theory 23: 9–29.

Wells, G. 1999. Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Westheimer, J. 2008. "On the Relationship between Political and Moral Engagement." In Getting Involved: Global Citizenship Development and Sources of Moral Values, edited by F. Oser and W. Veugelers. Rotterdam/Taipei: Sense. 17–29.

Westheimer, J., and Kahne, J. 2004. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy." American Educational Research Journal 41: 237–269.

كشاف المصطلحات والأعلام

أ

ث

ح

خ

د

ر

ط

ع

ف

ق

ك

م

المترجمون في سطور

د. حسني عبد الرحمن الشيمي

- من مواليد محافظة الغربية في العام 1944.

المؤهلات الدراسية:

- ليسانس آداب وثائق ومكتبات-كلية الآداب-جامعة القاهرة، 1965م.
- دراسات في التربية وعلم النفس-كية التربية-جامعة عين شمس، 1969-1970م.
- ماجستير مكتبات-كلية الآداب-جامعة القاهرة، 1976م.
- دكتوراه المعلومات-كلية الآداب-جامعة القاهرة، 1984م.
- دورات تدريبية متعددة في المكتبات والمعلومات والتدريس والحاسوب.

الوظائف:

- أمين مكتبة مدرسية 1965-1970م.[تجربة عملية تؤكد بدهية " أصلح التعلم يصلح المجتمع]
- ملحق بجامعة الدول العربية-القاهرة، 1970-1977م.
- محاضر (معار) قسم المكتبات-كلية اللغة العربية-جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1977-1979م.
- سكرتير ثالث بجامعة الدول العربية-القاهرة، 1979-1982.
- مدرس مساعد بقسم المكتبات الوثائق-بآداب القاهرة 1982-1983م (إجازة من جامعة الدول العربية).
- أستاذ مساعد بقسم المكتبات والمعلومات-كلية العلوم الاجتماعية-جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1985-1991 (إجازة من جامعة الدول العربية).

- مدير بالإدارة العامة للإعلام-جامعة الدول العربية 1991-2000م.
- رئيس إدارة الدراسات والتخطيط (الإعلامي) -جامعة الدول العربية 2000-2002م.
- وزير مفوض – هيئة البحوث والدراسات والتخطيط-جامعة الدول العربية، 2002-2003م.
- وزير مفوض-إدارة آسيا واستراليا-جامعة الدول العربية، -2003-2006م.

مهام التدريس والتدريب:

- التدريس في جامعات القاهرة وطنطا والأزهر وحلوان والمنوفية.
- التدريس في المعهد الدبلوماسي-وزارة الخارجية المصرية.
- المشاركة في البرامج التدريبية لمركز إعداد القادة.
- المشاركة في البرامج التدريبية لأمناء المكتبات المدرسية.
- المشاركة كمستشار تطوعي بإدارة المكتبات المدرسية في تقييم الكتب المعروضة في تخصص المكتبات والوثائق والمعلومات على إدارة المكتبات المدرسية لتضمينها في قوائم الاختيار.
- المشاركة في تقييم أبحاث الأمناء لمسابقات في الإدارة.

الإنتاج العلمي:

- أكثر من 60 عملا فكريا يتراوح بين التأليف والترجمة وعروض الكتب وابحاث المؤتمرات ومقالات الدوريات إضافة الى الاشراف على عدد من اطروحات الماجستير والدكتوراه، والمشاركة في الملتقيات الإعلامية والثقافية والمعلوماتية.

د. عماد عبد العزيز جاب الله

أستاذ علوم المعلومات المساعد ومستشار ادارة المعرفة والتحول الرقمي

- من مواليد محافظة الغربية في العام 1976.
- حاصل على درجة الليسانس في تخصص المكتبات والوثائق من كلية الآداب - جامعة طنطا، ودرجة الماجستير في المكتبات والمعلومات في دراسة بعنوان: تحسيب فهارس المكتبات الوطنية في كل من مصر والسعودية والولايات المتحدة الأمريكية من كلية الآداب – جامعة القاهرة. ودرجة الدكتوراه في المكتبات والمعلومات في دراسة بعنوان: ادارة المعرفة في البيئة الالكترونية العربية.
- بدأ حياته المهنية كأخصائي للمعلومات بوزارة التربية والتعليم، ثم مركز البحوث الأمريكي، ثم شبكة اسلام اون لاين، كما استهل حياته الأكاديمية كمعيد ثم مدرس مساعد بقسم المكتبات والمعلومات بكلية العلوم الاجتماعية – جامعة 6 أكتوبر، ثم أستاذا محاضرا ثم أستاذا مساعدا ثم رئيسا لقسم تقنية المعلومات بجامعة الشارقة التي التحق بالعمل بها منذ العام 2007 وحتى العام 2019.
- أسس وأدار العديد من برامج علوم المعلومات وإدارة الوثائق والأرشفة بجامعة الشارقة.
- انتدب خبيرا خارجيا للمعلوماتية والمحتوى الرقمي بالمنظمة الاسلامية للتربية والثقافة والعلوم. وله العديد من الأوراق البحثية وأوراق العمل والاسهامات المجتمعية في مجالات: ادارة المعرفة -التحول الرقمي – نظم إدارة المحتوى -تأهيل العاملين في مؤسسات المعلومات.
- أدار العديد من مشروعات التنمية الثقافية والتحول الرقمي ببعض المؤسسات الثقافية والمعلوماتية.

أ. ياسمين حسني

باحثة في مجال المعلوماتية

- من مواليد محافظة القاهرة في العام 1981.
- حاصلة على الليسانس في المكتبات والمعلومات – كلية الآداب جامعة القاهرة.
- حاصلة على السنة التمهيدية للماجستير تخصص علوم المكتبات والمعلومات-كلية الآداب جامعة القاهرة.
- حاصلة على دبلومة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها-الجامعة الأمريكية بالقاهرة.
- حاصلة على دبلوما تصميم تطبيقات البرمجيات تحت مظلة نظام Android.
- شاركت في العديد من الاسهامات البحثية والتخصصية في مجالات علوم المعلومات – إدارة المعرفة – تأهيل العاملين – المكتبات المدرسية.

التفكير النقدي في التعليم العالي

أربعة وثلاثون بحثا حول إعمال العقل والابداع وإصلاح الفكر وتصحيح الذات

CRITICAL THINKING

تحرير:

مارتن ديفيس

رونالد بارنيت

ترجمة

د. حسني عبد الرحمن الشيمي

د. عماد عبد العزيز جاب الله

أ. ياسمين حسني

Arab group

التفكير النقدي في التعليم العالي

أربعة وثلاثون بحثا حول إعمال

العقل والابداع وإصلاح الفكر وتصحيح الذات

هذا الكتاب ترجمة كاملة لكتاب:

The Palgrave handbook of critical thinking in Higher education/
edited by Martin Davies and Ronald Barnett. New York: PALGRAVE MACMILLAN,2015
628 pages ,24cm
Includes Index.
ISBN 978-1-349-47812-5 ISBN 978-1-137-37805-7 (eBook)
DOI 10.1057/9781137378057
1- .Critical thinking—Study and teaching (Higher) I. Davies, Martin.

بتصريح من الناشر

حقوق الطبعة العربية

التفكير النقدي في التعليم العالي: أربعة وثلاثون بحثا حول إعمال العقل والابداع وإصلاح الفكر وتصحيح الذات/ تحرير مارتن دافيس، ورونالد بارنيت؛ ترجمة حسني عبد الرحمن الشيمي، عماد عبد العزيز جاب الله، ياسمين حسني.- ط1.-القاهرة: المجموعة العربية للنشر والتوزيع،2021.

الطبعة الأولى

الترقيم الدولي: 978-977-722-187-0

رقم الإيداع: 2020/13536

سنة النشر: 2021

الناشر: المجموعة العربية للتدريب والنشر
8 أ شارع أحمد فخري- مدينة نصر- القاهرة- مصر

تليفون: 23490242 (00202)
فاكس: 23490419 (00202)
الموقع الإلكتروني: www.arabgroup.net.eg
E-mail: info@arabgroup.net.eg
E-mail: elarabgroup@yahoo.com

التفكير النقدي في التعليم العالي

أربعة وثلاثون بحثا حول
إعمال العقل والابداع وإصلاح الفكر وتصحيح الذات

تحرير

مارتن دافيس، ورونالد بارنيت

Martin Davis and Ronald Barnett

ترجمة

د. حسني عبد الرحمن الشيمي

د. عماد عبد العزيز جاب الله	أ. ياسمين حسني

الناشر

المجموعة العربية للتدريب والنشر

2021

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ فَأَمَّا ٱلزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَآءً ۖ وَأَمَّا مَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ فَيَمْكُثُ فِى ٱلْأَرْضِ ۚ ﴾

صدق الله العظيم

(سورة الرعد، الآية 17)

إهداء

إلى الذين يبتغون – بإخلاص –

رأب الصدع بين الأفراد والمجتمعات

المحتويات

فهرس الأشكال

فهرس الجداول